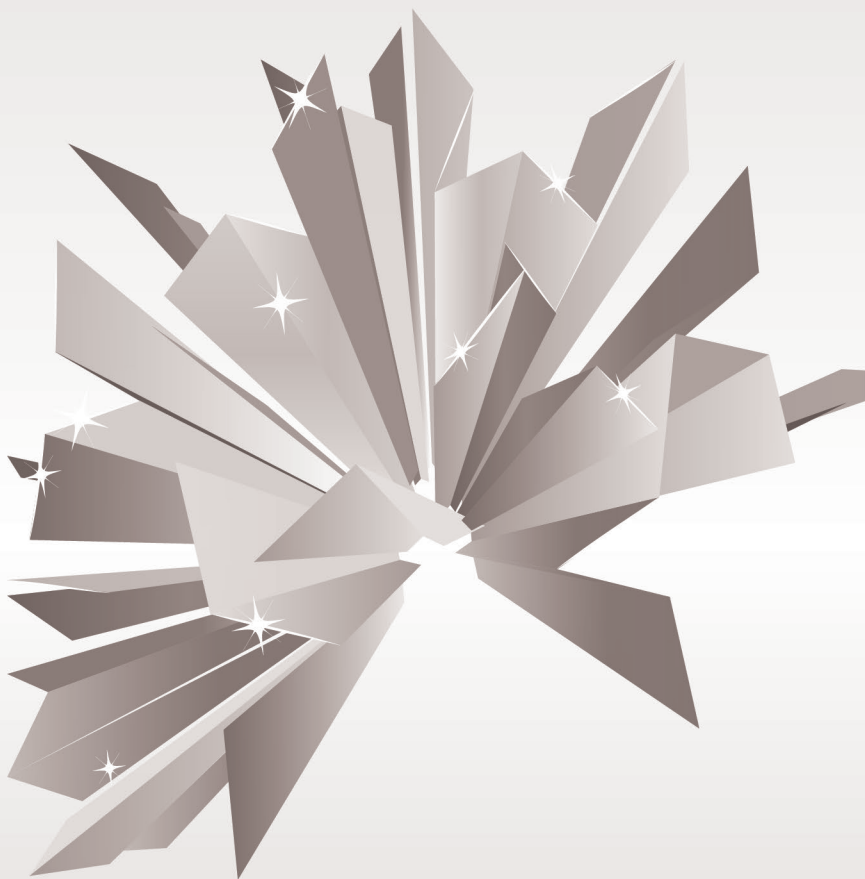


Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

*Caminhos para o fortalecimento do
Proeja no Estado do Espírito Santo*



Ministério da Educação

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

Reitor

Denio Rebello Arantes

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Tenan Schlittler dos Santos

Diretor-geral do Campus Vitória

Ricardo Paiva



CEAD

Centro de Educação a Distância - Cead

Diretora

Yvina Pavan Baldo

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Coordenadores

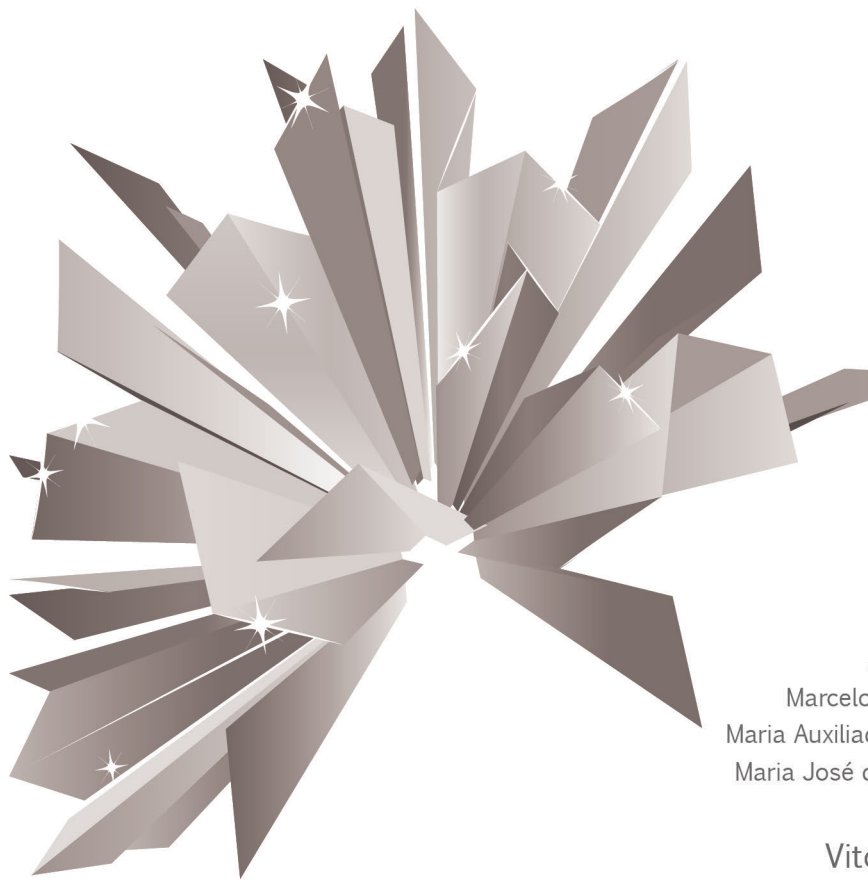
José Mario Costa Junior

Marize Lyra Silva Passos

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

*Caminhos para o fortalecimento do
Proeja no Estado do Espírito Santo*

Volume 1



Organizadores

Rony Freitas

Alex Jordane

Marcelo Q. Schmidt

Maria Auxiliadora V. Paiva

Maria José de R. Ferreira

Vitória, 2012
Ifes

© 2012 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

É proibida a reprodução, mesmo que parcial, por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e do detentor dos direitos autorais.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Centro de Educação a Distância

Av. Rio Branco, 50 - Santa Lúcia - Vitória - ES

CEP: 29.056-255

Telefone: (27) 3227-5564

Produção de Materiais - Cead/Ifes

Capa

Thiago Fagner Gonçalves dos Santos

Projeto gráfico

Andréia Cristina Carvalho da Silva

Editoração eletrônica

Centro de Educação a Distância - Cead

Revisão de originais

Anaílda Fachetti

Rita de Cássia Silva Chang

P474

Pesquisas em educação de jovens e adultos: caminhos para fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo / Organizadores Rony C. O. Freitas ... [et. al.]. - Vitória: Ifes, 2012.

340 p.; 15 x 21 cm; v.1

Inclui bibliografia.

ISBN: 978 - 85 - 629 - 3471 - 1

1. Pesquisa - Proeja (Programa de educação de jovens e adultos) - Espírito Santo (Estado). 2. Professores - Formação. 3. Educação de adultos. 4. Ensino à distância. I. Freitas, Rony C. O. II Instituto Federal do Espírito Santo. II. Título.

CDD 374

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

APRESENTAÇÃO 13

- 1 | METACOGNIÇÃO ALIADA AO DIÁLOGO NO ENSINO DE MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS 21
- 2 | A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA DIFERENÇA DE IDADE NA EJA 45
- 3 | A ESCOLA COMO LÓCUS DE DISCUSSÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS: O CONTEXTO DA EJA NA PERIFERIA URBANA DE VILA VELHA-ES 69
- 4 | PRÁTICAS DOCENTES EM UMA TURMA MULTISSERIADA DE 1ª A 4ª SÉRIES DA EJA 103
- 5 | CURRÍCULO INTEGRADO, ENSINO DE QUÍMICA E PROEJA: TECENDO REFLEXÕES 135
- 6 | OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 173
- 7 | OS SIGNIFICADOS DO RETORNO À ESCOLA PARA OS(AS) EDUCANDOS(AS) DO PROEJA: A CIDADANIA COMO HORIZONTE DE FORMAÇÃO HUMANA 213
- 8 | A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NO PROEJA FIC ENTRE A REDE FEDERAL E A MUNICIPAL NA ESCOLA “PROFESSORA VALÉRIA MARIA MIRANDA” 249
- 9 | A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO 279
- 10 | UM ESTUDO SOBRE A DESISTÊNCIA/EVASÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 303
- 11 | FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROEJA NO IFES: ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA 319

PREFÁCIO

“Se muito vale o já feito, mais vale o que será”

(M. Nascimento e W. Tiso)

Ao iniciar estas linhas, vem-me à mente, logo de imediato, a beleza da letra da música desses dois grandes compositores das Minas Gerais. Muito já foi feito. Penso no trabalho incansável da Coordenação do Curso Proeja, sob a liderança do Professor Rony Freitas, que dialogou com toda a equipe a bom termo, com os professores e professoras, com a tutoria, com o pessoal da produção do Cead-Ifes. Um pouco de todo o esforço está reunido neste livro, que apresenta os trabalhos dos alunos e alunas do curso de especialização Proeja-EaD. Quanto ao que ainda poderá ser feito, convido você, caro leitor, a refletir, lendo as linhas das páginas deste belo trabalho, cujo enorme desafio paira sobre as cabeças de todos nós educadores: contribuir para a superação das desigualdades presentes na sociedade brasileira, tarefa que a educação escolar assume como protagonista, intransferível às outras políticas públicas.

Essa realidade está magnificamente relatada nas páginas deste trabalho, organizadas em artigos, frutos resultantes do esforço coletivo da coordenação do curso de Pós-Graduação Proeja-EaD, de seus professores e, sobretudo, da dedicação dos alunos e das alunas profissionais da educação das redes municipais e estadual que, ao acreditarem na proposta do curso, abriram-se à novidade de um curso na modalidade EaD, procurando novos conhecimentos para que pudessem compreender

suas realidades, enquanto professores e professoras de escolas públicas, na perspectiva da superação dos obstáculos e dificuldades no exercício do magistério.

Nesse sentido, e salientando a sua importância, pontuo a contribuição deste trabalho para o entendimento da realidade do quadro de exclusão educacional, aspecto que foi recentemente expresso pelo IBGE em alguns números. Segundo o Censo de 2010, cerca de 9,7% da população brasileira acima de 15 anos é analfabeta, quantificando 14 milhões de pessoas. Outros 20% são analfabetas funcionais, representando, aproximadamente, 28 milhões de pessoas que não dominam os códigos linguísticos para além da interpretação de um texto ou da escrita de um bilhete.

No contexto atual da sociedade, em que o conhecimento significa inserção no mundo do trabalho, a negação do direito à educação representa a institucionalização da exclusão, via omissão do poder público. Contudo, o enfrentamento de uma realidade educacional dessa natureza requer uma profunda reflexão histórica que, na perspectiva benjaminiana, deve ser feita à “contrapelo”, isto é, que se desvelem as raízes do tecido social. Assim, vasculhar a realidade da educação brasileira, na perspectiva da construção de uma sociedade não-excludente, passa por reconhecer a dinâmica cultural presente no campo e nas cidades (pequenas ou grandes), compreendendo a historicidade desses múltiplos espaços geográficos a partir da escolarização neles instituídos e reconhecendo suas interdições, tanto do passado quanto do presente.

Nessa perspectiva, lançando luz à história recente, entendemos que a alteração na legislação da educação profissionalizante (por meio de decretos presidenciais) clarificando os tencionamentos e as disputas presentes nos projetos societários instituídos nos anos 1990, pelo Decreto nº 2.208/1997 e, na primeira

década deste século, pelo Decreto nº 5.154/2004. Enquanto o primeiro determinou a separação entre a formação técnica e a formação humanista, o segundo restabeleceu a integração dessas duas dimensões formativas, amplificou a perspectiva dessa integração com a inserção da modalidade de Educação de Jovens e Adultos como *lócus* privilegiado da política de inclusão social, por intermédio do Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja, criado pelo Decreto nº 5.840/2006.

Esta nova institucionalidade implantada na Rede Federal a partir de 2006 substituiu, ao menos no plano legal, a que fora estabelecida pelas Escolas Técnicas Federais desde a década de 1960 e, posteriormente, pelos Cefets nas décadas de 1980 e 1990, apontando como horizonte a inversão da lógica de uma formação profissional exclusivamente concebida para o atendimento das demandas do mercado de trabalho e setor produtivo, como salienta o documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais* (BRASIL, MEC, 2008):

De fato, as instituições federais, em diferentes períodos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, MEC, 2008, p. 23).

Propostas de inclusão social tecidas no interior dessas instituições de ensino perpassam, entre outras ações, a oferta dos cursos técnicos na modalidade EJA, colocando para dentro dos muros da escola um público composto de jovens e adultos trabalhadores, pertencentes às classes populares, pessoas a quem, até então, era negado o acesso aos seus cursos, visto não haver uma oferta específica que contemplasse suas carências socioeconômicas, bem como suas demandas formativas em busca da cidadania plena e, sobretudo, que valorizasse suas experiências culturais e trajetórias de vida.

Assim, na perspectiva da construção da inclusão social baseada numa educação de qualidade, os Institutos Federais passaram a atuar na formação de professores em nível de pós-graduação, visando ao atendimento da demanda gerada pelos cursos técnicos (Proeja) e pelo professorado das redes municipal ou estadual, que trabalham com as modalidades de educação de jovens e adultos – EJA, educação profissional – EP, ou na interface das duas modalidades, como propõe o Programa de Integração da Educação da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos.

O desafio da formação de professores numa nova perspectiva estava colocado. Contudo, a esse desafio somava-se o da oferta de um curso na modalidade de Educação à Distância, na perspectiva de vencer os preconceitos desta nova modalidade e superar a concepção tecnicista, em geral presente nos processos que demandam o uso intenso das tecnologias como mediadoras das ações entre os participantes. Com isso, era necessário reafirmar a importância da modalidade EJA a partir da concepção freireana (educação como relação dialógica).

De fato, se concordamos com Paulo Freire que a relação educativa se estabelece no e pelo diálogo, potencializar o diálogo pela dinâmica dos tempos-espacos na Ead constituiu-se num fator multiplicador

dessas relações pela troca de experiências dos sujeitos envolvidos no processo, amplificando as falas para além das distâncias. Com efeito, veremos ao longo dos artigos escritos por alunas/professoras (em processo de formação continuada) que pensar a realidade da escola pública a partir da proposta do Proeja-EaD representa abrir-se a novos horizontes, desaprisionando os processos formativos daqueles lugares comuns, instituídos por práticas educativas estabelecidas ao longo de nossa história, em geral, caracterizadas por espaços-tempos estáticos, cujo ordenamento segue a linearidade transmissiva do professor e a imposição de um processo de massificação dos sujeitos envolvidos na formação, como afirma S. Pappert.

Nesse sentido, os artigos aqui apresentados nos mostram que o curso de Pós-Graduação Proeja passou a ofertar ao professorado uma formação continuada, estabelecida sobre três vertentes. A primeira é de se constituir quanto à capacidade de aglutinar diferentes perspectivas curriculares na interface da EJA e da EP, a partir da categoria trabalho, concebendo-o como princípio educativo e eixo central em todas as disciplinas do curso. A segunda diz respeito à capacidade de vencer a inércia do já estabelecido na formação de professores, ou seja, deslocar a centralidade do processo formativo das mãos do professor especialista para o conjunto dos participantes do curso, aspecto que possibilita potencializar o acúmulo das experiências dos professores durante o processo de formação continuada. A terceira vertente é a de se constituir quanto à capacidade de preencher a enorme lacuna no campo da formação continuada, seja pelo alcance na abrangência geográfica, seja ampliando as vozes do professorado ou revelando as diferenças e as singularidades existentes entre os vários municípios e regiões onde se localizam os pólos de EaD.

Nesse sentido, e como ilustração da rica experiência como professor desse grupo, considero indescritível a pedagogia da vida mostrada através de um vídeo trazido por uma professora/aluna do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Discutido por todos os alunos no fórum virtual do ambiente *Moodlle* durante uma semana, o vídeo problematiza a situação de uma aula de EJA, em que uma pessoa idosa e já calejada pelas experiências da vida verbaliza sua emoção ao afirmar que “pensava que papagaio velho não aprendia mais a falar”.

Para finalizar destaco que a urgência da ação na formação dos professores não significa, de modo algum, abrir mão do compromisso com a qualidade, fato evidenciado neste trabalho. Além disso, voltando aos poetas mineiros citados no início, enfatizo que os artigos dos alunos/professores e alunas/professoras aqui reunidos nos ensinam outra lição: “O que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir”.

Antonio Henrique Pinto

APRESENTAÇÃO

A expressão Formação de Professores nos remete às diversificadas ações relativas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que são desenvolvidas no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Dentre elas destacamos aquelas direcionadas à formação de professores para atuarem nessa modalidade. Nesse sentido, na série de livros que se inicia por este volume propomo-nos a apresentar pesquisas inseridas no âmbito desta ação, com atenção especial aos trabalhos dos alunos da Especialização Proeja oferecida pelo Ifes.

O Ifes, *campus* Vitória, contando com a experiência acumulada em seu trabalho do grupo de pesquisa Ifes/UFES convênio Capes/Setec/Proeja e com as ações da formação continuada dos profissionais que atuam no Proeja, ofereceu, de 2006 a 2010, três cursos de Especialização em Educação Profissional Técnica integrada à Educação de Jovens e Adultos do Programa de Formação Continuada a Profissionais de Ensino Público para atuar no Proeja, atendendo aos polos de São Mateus, Serra, Colatina e Vitória, formando 305 alunos (09 turmas). Em 2010, iniciou-se o primeiro curso de Especialização Proeja na modalidade a distância, ofertando 120 (cento e vinte) vagas em quatro polos: Alegre, Linhares, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. Em 2011, houve nova oferta do curso na modalidade EaD, com 300 (trezentas) vagas, atendendo a 6 polos: Cachoeiro de Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenópolis, Pinheiros e Vitória.

Formar professores que se desenvolvem continuamente, que discutem os sujeitos da EJA e do Proeja e que refletem sobre os princípios norteadores dessas modalidades de ensino, sobre o currículo, sobre a gestão de sala de aula e sobre questões de pesquisa é nossa tarefa como educadores à frente desse programa do Governo Federal.

Trazemos à tona, neste volume, pesquisas desenvolvidas por alunos da primeira turma da Especialização em Proeja a distância. Este conjunto de artigos representa parte da produção científica em Proeja, que vem sendo desenvolvida no Espírito Santo desde a criação, em 2006, da Especialização Proeja no Ifes. Além disso, são apresentados alguns trabalhos de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e de mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT, que desenvolvem algumas ações em parceria com a Especialização Proeja.

Várias são as questões referentes ao cotidiano da EJA e do Proeja tratadas nesses artigos. Elas focam a percepção dos alunos acerca do desenvolvimento da metacognição em aulas de Matemática, as dificuldades causadas pela heterogeneidade etária, a análise das relações étnico-raciais, as trajetórias de alunos e seus processos de emancipação social, as causas de evasão na EJA e no Proeja, bem como as discussões sobre inclusão na EJA no contexto do Proeja. Esses trabalhos atêm-se, ainda, em verificar a formação, os conhecimentos e os desafios e possibilidades dos profissionais que atuam na EJA, bem como nos estudos sobre a escola como lugar apropriado para que as idiosincrasias e os riscos sociais sejam discutidos; em analisar a influência das políticas públicas educativas voltadas para a EJA, o currículo integrado e a implantação do Proeja-FIC em uma penitenciária regional do ES; em análises de práticas

docentes a partir e dentro da realidade do aluno e/ou da escola; na reflexão sobre Formação Inicial e Continuada para os profissionais que atuam no Programa, em particular no Proeja – FIC; e na avaliação da oferta e do processo de formação na Pós-graduação *Lato Sensu* em Proeja na modalidade a distância.

O trabalho intitulado “Metacognição aliada ao diálogo no Ensino de Matemática de Jovens e Adultos” de Adriana Piumatti de Oliveira e de Ligia Sad Arantes foi concebido com o propósito de investigar como os sujeitos jovens e adultos desenvolvem a metacognição, de forma compartilhada, aliada ao diálogo. A pesquisa configura-se como qualitativa e de caráter exploratório, utilizando-se da coleta de dados de observações sistemáticas das aulas e da aplicação de entrevistas em duas turmas da EJA Ensino Médio. Verificou-se que o processo metacognitivo unido ao diálogo crítico, via resolução de problemas, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, em heterogêneas turmas de jovens e adultos.

O artigo “A percepção dos professores sobre as implicações da diferença de Idade na EJA” de autoria de Chenia de Jesus Soares e de Gerliane Martins Cosme teve como objetivos verificar se os professores percebem dificuldades causadas pela heterogeneidade etária no processo de aprendizagem dos alunos; identificar tais dificuldades e a forma como estes professores lidam com elas na tentativa de superá-las, visando à formação integral do cidadão no contexto de uma educação de qualidade. Os dados obtidos na pesquisa permitiram concluir que os professores identificam dificuldades ocasionadas pela heterogeneidade etária na EJA e apresentam sugestões pertinentes para superação dos desafios encontrados.

“A escola como lócus de discussão de vulnerabilidades sociais: o contexto da EJA na periferia

urbana de Vila Velha- ES”, de autoria de Eliane Maria da Silva Oliveira Malta e de Helaine Barroso dos Reis, traz uma discussão sobre as vulnerabilidades sociais locais para dentro de uma escola da periferia urbana do município de Vila Velha-ES, com foco em alunos da EJA. Foram adotados para a coleta de dados os multimétodos qualitativos de pesquisa, tais como: a técnica de grupo focal - envolvendo alunos de grupos heterogêneos -, a entrevista aplicada aos pais dos alunos e o questionário aplicado a professores da EJA. As autoras concluíram que a escola é o lugar de referência apropriado para que as idiossincrasias e os riscos sociais sejam discutidos com os sujeitos que compõem o universo escolar e familiar e a comunidade local. A continuidade desse trabalho prevê ainda um plano de ações interventivo, baseado nos indicadores de redução de risco social sugeridos pelos alunos, pais e professores.

A pesquisa intitulada “Práticas Docentes em uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série da EJA”, de Gislane Luiza Noronha Freitas e de Maria Auxiliadora Vilela Paiva, teve como premissa levantar estratégias utilizadas por uma professora ao trabalhar com leitura e produção de textos neste ambiente de aprendizagem. O estudo traz o ponto de vista da professora e de seus alunos, além fazer análise do livro didático utilizado. A pesquisa em questão foi de caráter qualitativo e apontou como principais resultados o pouco preparo da professora ao lidar com características próprias da EJA, corroborado pelo uso de um material didático com situações pouco apropriadas a sujeitos jovens e adultos.

Com o propósito de analisar o ensino de química no Proeja do Ifes *Campus* Vitória, na perspectiva do currículo integrado, Lorena De Bortoli Lecchi da Silva e Maria José de Resende Ferreira desenvolveram uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, correspondendo a um Estudo de Caso. Discutiu-se acerca do ensino de química,

bem como sobre o currículo integrado por meio dos olhares institucional, do pesquisador e dos profissionais que atuam no Programa. Inferiu-se que é necessário avançar, no sentido de promover uma efetiva integração, e ressaltou-se a importância dos estudos coletivos sobre a temática nos encontros de Formação Continuada.

Suellen Chaves Nobre e Marcelo Schmidt discutem os desafios e as potencialidades dos profissionais que atuam na EJA. Realizaram uma pesquisa de caráter exploratório com uma abordagem qualitativa, através de aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas para identificar esses aspectos no cotidiano escolar da EEEFM “Profª Juraci Machado” no Município de Serra. Os dados apontam que a criação do currículo escolar da EJA é baseada numa tentativa de discussão do currículo básico comum da SEDU, adaptado à realidade da comunidade, mas que ainda existem professores que usam apenas suas experiências individuais, esquecendo-se dos demais professores e, principalmente, do aluno que já traz consigo uma experiência de vida e profissional.

Nardely Sousa Gomes e Eliesér Toretta Zen analisaram a trajetória de vida dos estudantes do Proeja do *Campus* Vitória e o reconhecimento da escola como lugar de formação, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos educandos. Desenvolveram um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, utilizando a técnica de entrevistas semiestruturadas. Os dados apontaram como a escolarização contribui para a mudança de perspectiva do estudante, no sentido do resgate e da ampliação da cidadania, bem como para a construção coletiva dos direitos democráticos, suprimidos pela lógica capitalista, que excluiu estes sujeitos inicialmente da escola e, conseqüentemente, do mundo, do trabalho e da participação social.

A pesquisa apresentada por Raquel de Souza Matins e Désirée Gonçalves Raggi objetiva analisar, segundo a percepção dos alunos e educadores participantes do Proeja (Formação Inicial e Continuada – Proeja-FIC), a parceria que vem sendo desenvolvida entre o Ifes *Campus* Serra e a Prefeitura Municipal da Serra. Identificou-se a importância da continuidade do Programa para o desenvolvimento dos alunos de uma escola municipal, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos nesse processo. O estudo assume uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e permitiu concluir que os sujeitos envolvidos consideraram positiva a experiência da parceria e que há perspectivas de ascensão em níveis escolar e profissional.

O artigo “A inclusão dos alunos com deficiência no Proeja Ifes *Campus* Vitória: um olhar sobre o processo”, de Edna Graça Scopel, Kênia Cristina Tinelli Guimarães, Maria José de Resende Ferreira e Zilda Teles da Silva Amparo, tem como objetivo compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência ao Proeja do *Campus* Vitória. Com o intuito de contribuir com as discussões acerca da inclusão dos sujeitos com deficiências à EJA no contexto do Proeja, as autoras optaram por narrar a história de vida de um aluno do Programa com deficiência física, que conta, por meio de uma entrevista gravada, o processo de inclusão pelo qual vem passando na instituição, destacando os avanços e os desafios para a construção de uma política da educação inclusiva. Os resultados obtidos nessa pesquisa reiteram que o processo de inclusão dos alunos jovens e adultos do Proeja com deficiência está em construção e que algumas ações são necessárias para se consolidar a educação inclusiva na instituição.

Anna Christina Alcoforado Corrêa e Maria da Glória Medici, no trabalho intitulado “Um estudo

sobre a desistência/evasão no curso de Especialização em Proeja na modalidade a distância”, fazem um levantamento dos dados estatísticos sobre desistência/evasão dos alunos do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Proeja na modalidade EaD do Ifes.

No artigo “Formação continuada dos professores do Proeja no Ifes: espaço de diálogo e de construção coletiva”, de Aline de Menezes Bregonci, Edna Graça Scopel, Helton Andrade Canhamaque, Maria José de Resende Ferreira e Zilda Teles da Silva Amparo, discute-se, sob a forma de um relato reflexivo, o processo de formação continuada dos professores do Proeja do Ifes Campus Vitória, como um caminho na construção do currículo integrado. Os dados analisados e apresentados são oriundos das observações feitas pelos pesquisadores durante as reuniões da formação continuada e dos questionários de avaliação desses encontros e contribuem para dar visibilidade aos encontros de formação continuada.

A coleção de livros que iniciamos por este volume pretende, além de ser mais um canal de divulgação de pesquisas desenvolvidas no Proeja, propiciar a estudantes, professores e pesquisadores interessados, possibilidades de vislumbrarem novas pesquisas e novos caminhos no Proeja. Ele complementa diversas ações já desenvolvidas em nosso estado desde 2007 e tem como finalidade auxiliar no desenvolvimento de estratégias que possam colaborar com discussões/ações sobre Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e todas as suas formas articuladas como é o caso do Proeja. Cada vez mais tem-se focado os trabalhos da EJA na perspectiva de que suas salas de aula são preenchidas com trabalhadores que estudam e refletir a esse respeito a partir de pesquisas feitas em vários locais de nosso estado é um bom ponto de partida. Esperamos, portanto, que este livro seja mais um veículo nesta longa

caminhada de fortalecimento dos sistemas de ensino de nosso país, sobretudo aqueles focados na educação de jovens e adultos.

Os organizadores

1 | METACOGNIÇÃO ALIADA AO DIÁLOGO NO ENSINO DE MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Piumatti de Oliveira⁽¹⁾
Ligia Arantes Sad⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

Diante da realidade educativa atual, no Brasil, as turmas de EJA/Proeja são compostas por uma diversidade cultural, social, etária e econômica muito vasta, o que denominamos de turmas heterogêneas. Para possibilitar a aprendizagem da matemática de forma dinâmica, é importante que os docentes utilizem métodos criativos de ensino e atuem de forma mais partilhada e dialógica com os sujeitos educandos. O diálogo³ que propicia “qualidades críticas de aprendizagem” (ALRO&SKOVSMOSE, 2010, p. 140) ao ambiente de sala de aula abre possibilidades para o desenvolvimento de aproximação cognitiva com os saberes existentes e a produção de novos conhecimentos de uma forma dialógica espontânea, aproximando o professor, alunos e o saber. A isto estaremos entendendo e denominando de diálogo crítico, no qual a adjetivação de crítico se deve também aos julgamentos e apreciações que os participantes fizeram de seu próprio agir e em interação com outros.

1 Licenciada em Matemática . Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA e Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática no Programa EDUCIMAT do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. E-mail: adriapiumatti@gmail.com.

2 Doutora em Educação Matemática pela UNESP-SP. Atua como professora orientadora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, como colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - EDUCIMAT e no Curso de Especialização PROEJA do Ifes. É membro do grupo de pesquisa: Proeja/Capes/Setec/ES. E-mail: sadli@terra.com.br.

3 Segundo Alro e Skovsmose (2010, p. 135), “um diálogo é um processo de inter-ação (...), envolvendo atos de estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar”.

Em uma turma heterogênea, conhecimento é produzido e representado em processos diferenciados por variados alunos. Os alunos precisam estar motivados em situações propícias para engajarem-se a resolver problemas matemáticos em um estado de confiança entre professor e aluno, que considere fatores sociais, emocionais e éticos. Em turmas de jovens e adultos as experiências devem ser refletidas dentro do processo de ensino e aprendizagem onde o diálogo é o meio de reflexão da comunicação (FREITAS, 2011).

A metacognição (FLAVELL, 1971) refere-se ao que o sujeito pensa sobre os seus próprios conhecimentos e o dos outros, e portanto, pode ajudar na compreensão de conceitos e processos cognitivos. O seu significado principal é a “cognição sobre a cognição” que resulta em um aprender a pensar sobre o pensamento e sobre tarefas, estratégias, e o processo de resolver um problema. Esse território metacognitivo inclui tanto o que se sabe sobre a cognição como também como o sujeito em ambiente educativo gerencia sua própria cognição. As habilidades metacognitivas possuem um papel importante na resolução de problemas e também em atividades que envolvem percepção, atenção, memória, argumentação lógica, cognição social e várias formas de auto-controle. Metacognição se refere ao conhecimento metacognitivo, monitoramento metacognitivo e auto-regulação (FLAVELL, 2012). Por isso pensar sobre a metacognição em um processo de ensino aprendizagem da matemática na modalidade de ensino de jovens e adultos pode ser um propulsor para o desencadear de um processo coletivo, aonde os conhecimentos dos sujeitos educandos, compostos de especificidades heterogêneas, sejam compartilhados em vários momentos de sala de aula e possam contribuir para facilitar a aprendizagem na EJA.

Em resumo, a metacognição refere-se ao que cada um pensa sobre seus conhecimentos e à forma como cada um gerencia esses conhecimentos durante uma atividade cognitiva (GAROFALO, J. & LESTER, F., 1985). Esta atividade cognitiva pode ser acionada na disciplina de matemática, principalmente durante a resolução de problemas, que exigem raciocínio lógico, posicionamento para tomada de decisões e utilização de estratégias. Na resolução de problemas, a metacognição se manifesta como um recurso intelectual que permite que o aluno faça uma autoavaliação do seu próprio acionar cognitivo e tome consciência de suas potencialidades e fragilidades para desempenhar uma determinada tarefa (GONZÁLEZ, 1998). Um dos propósitos da educação é possibilitar aos educandos

o desenvolvimento de suas potencialidades para que estes possam ser capazes de aprender a pensar e raciocinar de maneira autônoma e eficaz. A metacognição pode ser acionada para ativar processos que estimulem a reflexão e manejo de habilidades cognitivas, tanto de forma individual como coletiva. Assim considerando, visamos através deste artigo relatar momentos, nas turmas de EJA, em que a metacognição aliada ao diálogo crítico pode se constituir como prática durante o ensino e aprendizagem de conceitos da matemática.

Na educação de jovens e adultos, a troca de experiências sobre conhecimentos já produzidos auxilia no entendimento conjunto de conceitos, principalmente na matemática, onde as possíveis lacunas de saberes e experiências de vida não podem ser desconsideradas.

Durante as reflexões metacognitivas os sujeitos percebem estratégias e modos distintos de pensar e podem relacionar conhecimentos com suas necessidades de aprendizagem, fazendo escolhas próprias. Assim, temos por hipótese que a metacognição aliada ao diálogo crítico podem desencadear a compreensão reflexiva e, ao mesmo tempo, permitir a valorização do aluno EJA com o compartilhar em sala de aula.

As atividades em sala de aula precisam, portanto, favorecer a ligação da Matemática com a realidade, principalmente por se tratar de aprendizagem de jovens e adultos, que trazem em sua bagagem cultural, muitos conhecimentos e experiências de vida, que podem ser aproveitados.

Neste contexto, o professor pode se apropriar do diálogo e do uso da reflexão com os alunos, mesmo que a turma seja composta de culturas heterogêneas, porque através de diversidades as ideias matemáticas também podem ser problematizadas e inicialmente pensadas a partir de contextos reais próprios, os quais são então compartilhados no grupo de alunos, para que façam escolhas, criem soluções e críticas. Desta forma o resultado pode ser positivo no sentido de fomentar o interesse dos alunos em discussões matemáticas. As situações, passíveis de serem matematizadas, devem apresentar informações, escolares ou não, que possam ter ligações com as realidades dos participantes, com elementos de suas vivências, para que continuem a tecer novos significados e conhecimentos, desafiando a outras reflexões e debates envolvendo noções matemáticas, com o auxílio também do professor. Como nos diz Freire (1994, p.78), referindo-se ao diálogo enquanto procedimento didático, “trata-se de uma atitude dialogal à qual

os coordenadores (e os professores neste papel) devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação.”

Na busca do desenvolvimento da perspectiva de um ensinar matemática diferenciado para a modalidade de ensino de jovens e adultos, esta pesquisa visa investigar como a metacognição, em um sentido compartilhado, aliada ao diálogo crítico em sala de aula, pode favorecer a aprendizagem matemática para sujeitos jovens e adultos respeitando as diversidades. Centralmente, há a escolha pelo direcionamento de transformar a matemática em uma aprendizagem em ação, que possa superar o modo pouco dinâmico dos paradigmas tradicionais de ensino de matemática de jovens e adultos.

A abordagem da pesquisa foi de caráter qualitativo porque foram analisados valores humanos éticos e culturais. Quanto aos procedimentos, exploratória e de observação participante, porque a professora investigadora atua em classes da EJA-Ensino Médio e, também, na educação regular no Ensino Médio no período noturno, que possui características semelhantes com a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, esta professora ministra aulas de Matemática Aplicada no Curso Técnico noturno, onde existe uma confluência com o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A observação participante é uma técnica pela qual o pesquisador “integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro” da situação em investigação (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 178). Nesse modo de proceder sistemático, para o observador intervir na situação, é necessário um conhecimento prévio do contexto e uma delimitação de aspectos selecionados como objetos de investigação. No caso, os aspectos principais são: saberes e aspectos culturais dos educandos, conceitos matemáticos do ensino e aprendizagem da matemática e a metacognição aliada ao diálogo crítico.

2 DESENVOLVIMENTO

Início este trabalho refletindo sobre duas turmas da EJA, de Ensino Médio, da escola estadual Beta⁴, que se localiza no município de Serra-

4 Por questões éticas, o nome da escola não é revelado. Mantemos, de modo fictício, com o nome Beta.

ES. Nestas duas turmas a pesquisadora foi a professora de matemática. Na primeira turma, com cerca de 30 alunos, durante o primeiro semestre de 2011. A segunda turma, no semestre posterior, é composta de 37 alunos, durante o segundo semestre de 2011. Estas turmas serão classificadas como turma 1A e turma 1B, ambas de 1º ano de Ensino Médio-EJA. Durante as aulas promovi o diálogo crítico para refletir sobre a ação desta prática na articulação com processos metacognitivos dos alunos, em atividades coletivas na sala de aula e o modo de como implementar este procedimento junto aos alunos.

Por se tratar de duas turmas EJA, heterogêneas, analisei suas especificidades em termos de: são classes formadas por alunos na sua maioria trabalhadores, mulheres mães de família, sujeitos jovens excluídos da educação anteriormente por problemas sociais e adultos que estão afastados do ambiente escolar por alguns anos, sendo que alguns por muito tempo.

Com este intuito, essa pesquisa visou identificar os aspectos que desencadeiam os processos positivos de ensino aprendizagem da matemática, identificando as situações aonde os significados e conceitos matemáticos são construídos coletivamente pelos alunos, utilizando uma abordagem de ensino permeada pelo diálogo, na qual a metacognição se apresenta não só de modo individual, mas, principalmente, em um caráter compartilhado ou social.

Para propiciar ambientes de ensino que explorassem atividades metacognitivas no sentido de articular os conhecimentos subjetivos em um saber compartilhado, optou-se por fomentar situações de resoluções de problemas de matemática envolvendo elementos da realidade existencial dos alunos.

Em momentos propícios, observou-se o diálogo aplicado com o intuito de um raciocínio coletivo, articulado por discussões e indagações, em meio ao qual o professor pudesse ser o mediador do processo, na produção de conhecimentos. De acordo com Ole Skovsmose:

Um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formular questões e a procurar explicações. O convite é simbolizado por seus “Sim, o que acontece se...? Dessa forma, os alunos se envolvem no processo de exploração. O “Por que isto?” do professor representa um desafio, e os “Sim, por que isto...?” dos alunos indicam que eles estão encarando o desafio e que estão em busca

de explicações. Quando os alunos assumem o processo de exploração e explicação, o cenário para investigação passa a constituir um novo ambiente de aprendizagem. No cenário de investigação, os alunos são responsáveis pelo processo (SKOVSMOSE, 2008, p.21).

A ideia é promover um ambiente de ensino aprendizagem da matemática que utilize conhecimentos prévios dos alunos jovens e adultos, com a intenção de ensinar novos conceitos teóricos matemático. Para isso, primeiramente identificou-se os aspectos heterogêneos dos sujeitos educandos, com o propósito de verificar métodos e problemas que proporcionassem um desencadeamento da metacognição, valorizando o diálogo crítico. Conforme Ubiratan D'Ambrósio:

O grande desafio que se encontra na educação é, justamente, habilitar o educando a interpretar as capacidades e a própria ação cognitiva de cada indivíduo, não da forma linear, estável e contínua, como é característico das práticas educacionais mais correntes (D'AMBROSIO, 2007, p.82).

Os aspectos criativos tendem a ser favorecidos quando o aluno compreende a natureza matemática do conceito a ser estudado por sua própria intervenção, em um ambiente de sala de aula que proporcione situações para que isto aconteça. Nestas condições o professor de matemática deve desenvolver certas habilidades e competências, que procuramos identificar mediante as reflexões da própria pesquisadora em sala de aula.

3 INVESTIGAÇÕES EM SALA DE AULA EJA

Com o intuito de exemplificar situações em sala de aula que aliaram a metacognição ao diálogo, no ensino de matemática de jovens e adultos, apresentamos observações e respectivas análises de atividades em aulas que aconteceram nas duas referidas turmas de EJA.

3.1 OBSERVAÇÕES SOBRE A TURMA 1A

Seguem comentários e análise sobre atividade em uma aula de matemática, na turma 1A da escola Beta, no dia 12 de maio de 2011. Nesta aula o problema em discussão estava baseado no conceito intuitivo de função. Era um dos problemas enunciados no livro intitulado Matemática: ciência e aplicações, 1ª série, ensino médio, dos autores Gelson Iezzi et. al, utilizado pela professora.

1) Problema: Escreva a lei da função envolvida:

Um pedreiro vai assentar azulejos quadrados em uma parede de $6\text{m} \times 3\text{m}$. Ele pode escolher os azulejos entre os seguintes tamanhos $10\text{cm} \times 10\text{cm}$, $15\text{cm} \times 15\text{cm}$, $20\text{cm} \times 20\text{cm}$, $25\text{cm} \times 25\text{cm}$ ou $30\text{cm} \times 30\text{cm}$. Se ele é obrigado a usar azulejos todos com a mesma medida, qual é o número de peças que deverá assentar? (IEZZI et al, 2004, p.28-29).

Para avaliar a metacognição associada ao diálogo crítico nestas turmas da EJA, descrevemos, a seguir, os momentos de sala de aula durante a resolução do citado problema.

A professora conduziu a resolução do problema de forma coletiva, perguntando se alguns alunos tinham conhecimento prático das suas profissões para discutir o problema. Logo dois alunos ficaram interessados na discussão porque trabalhavam como pedreiros. Na parede lateral da sala de aula existia uma área com alguns azulejos dispostos em área retangular. Um dos alunos pegou sua trena e começou a medir a área total e as medidas dos lados dos azulejos expostos, alguns se levantaram para ajudar, e foram chegando à conclusões relacionadas ao problema inicial.

A classe começou a participar ativamente, cada um com sua opinião, e a discussão tornava o entendimento fácil para alguns e, para outros alunos, não. Nesta fase, todos comentários mereciam atenção, para poder compartilhar os conhecimentos e verificar a aplicação na matemática de forma lógica. Alguns conceitos foram utilizados e debatidos durante as reflexões, tais como: área, transformação de unidades de medida e funções. Aos poucos, os alunos perceberam que para achar o número de azulejos (y) bastava dividir a área da parede (18 m^2) pela área de cada azulejo (x^2) sendo

x a medida do lado dos azulejos, em metros. Houve dificuldade, por parte dos alunos, para identificação, na representação matemática da solução, do que seriam as variáveis, ou seja, o que era y e o que era x e a representação da fórmula da lei da função. Mas o raciocínio mental foi construído, aos poucos, com a mediação da professora e a interação com os elementos práticos da vida dos alunos jovens e adultos. No final, após um longo debate sobre a questão e exposição de dúvidas e conclusões, a professora regente foi ao quadro, e registrou a tabela e a fórmula da função em questão, desta forma:

Medida do lado do azulejo	0,10	0,15	0,20	0,25	0,30
Número de azulejos assentados	1800	800	450	288	200

Lei da função: $y = 18/x^2$

Analisando o diálogo em uma perspectiva que pode focar em aspectos como realização de investigações, com promoção de igualdade (SKOVSMOSE, 2010), a aula citada pode ser considerada como propícia para criar hipóteses e verificar por meio das reflexões dos alunos como a metacognição, de forma compartilhada, intermediada com o diálogo apropriado à situação de resolução de um problema de cunho prático, por meio também teórico da matemática, contribui ao seu ensino e aprendizagem.

Por tratar-se de uma turma extremamente heterogênea a proposta desta professora pesquisadora foi proporcionar a participação de todos, cada qual com seus conhecimentos, com atitudes investigativas e curiosidade para a aprendizagem da matemática. Conforme Maria da Conceição Fonseca comenta:

Com efeito, a sensibilidade que permite que os educadores reconheçam a Matemática que seus alunos sabem e utilizam, ainda que ela não se apresente em seu formato escolarizado, e a presença de espírito que lhes provê de estratégias para considerá-la, integrando-a na negociação de significados e intenções forjada na situação de ensino-aprendizagem para (re)significá-la, supõem uma intimidade com o conhecimento matemático, que é mais do que mera associação de termos a

conceitos ou do que a destreza na execução de algoritmos (FONSECA, 2007, p.56-57).

Observamos que o diálogo proporciona o compartilhar de saberes e auxilia para incentivar os alunos a exporem seus raciocínios, contudo, precisa ser conduzido pelo professor mediador em um processo que promova igualdade e motivação, para que os alunos participem ativamente das situações de aprendizagem em sala de aula, provocando a intenção de solucionar desafios que podem ser propiciados pelo ensino e resoluções de problemas da matemática. No trabalho coletivo em sala de aula composta por jovens e adultos, a hipótese era que ele auxiliaria no desenvolvimento da aprendizagem da matemática, porque reforçaria o reconhecimento de cada sujeito como participante ativo, tornando-o parceiro nas discussões, possibilitando a cooperação e solidariedade, que são fatores necessários para uma troca mútua de conhecimentos, que pode resultar em situações de êxito no ensino aprendizagem da matemática.

Este processo pode, assim, ser acionado nesta experiência autêntica de ensino e aprendizagem, por meio do diálogo e da metacognição, que permitiu aos alunos gerenciarem sua própria aprendizagem, promovendo estratégias e desenvolvendo uma evolução construtiva de quem aprende com desempenho as competências matemáticas. (GONZÁLEZ, 1998).

Com o intuito de verificar o processo da metacognição associada ao diálogo na 1ª turma da escola Beta, a professora aplicou o seguinte questionário a uma amostra de 05 alunos da primeira turma:

Questionário

- 1) Você se lembra da aula do cálculo dos azulejos?
- 2) Qual era o conteúdo daquela aula?
- 3) Esta aula foi diferente das outras?

No quadro abaixo, estão as respostas dos alunos entrevistados e as observações sobre as falas destes alunos. É importante destacar que o questionário foi aplicado na primeira turma, no segundo semestre do ano de 2011, após o recesso, aonde esta professora não atuava mais nesta turma.

Respostas dos alunos:	Observações da professora:
<p>Aluno A:</p> <p>1) “- Dessa aula eu lembro. Foi uma aula onde a turma toda interagiu com a aula, todo mundo descobrindo, tentando calcular, tirar o perímetro, diâmetro, tudo certinho...uma aula bastante interessante onde junto com a professora pudemos debater e responder o que estava pedindo ali”.</p> <p>2) “- Lembro...Como é que eu vou explicar? Função...é uma matéria onde ajuda a nós fazer cálculos prá ... deu branco”.</p>	<p>Durante o início do questionário ao aluno A, a professora perguntou se o aluno sabia explicar o que era função e este disse que não lembrava, porém durante a conversa ele lembrou do conceito.</p> <p>Após a pergunta 1, a professora intercedeu dizendo: “-E era sobre função. Você lembra?”</p> <p>É interessante notar a importância do diálogo para o aluno na resposta deste à questão 3.</p>
<p>3) “-Essa aula foi diferente porque teve diálogo, conteúdo. Cada um pensava de um jeito e queria responder do jeito deles, cada um com sua opinião e prática. Trocaram as idéias”.</p>	

<p>Aluno B:</p> <p>1) “- Lembro. Lembro que a senhora ensinou a gente, assim, a calcular, né, por metros que a gente ía gastar e o valor deles. Essa aula foi boa. Quantos metros tinha que colocar e o cálculo”.</p> <p>3) “- A gente aprendeu, a gente aprendeu. Quando a gente conheceu a senhora a gente aprendeu e foi aprendendo a raciocinar, a senhora foi ajudando a gente, a gente não sabia matemática, com a senhora a gente foi aprendendo mais, cada dia mais”.</p>	<p>A professora perguntou se houve cooperação entre os colegas e o aluno afirmou que com as duplas eles prestavam mais atenção.</p> <p>Este aluno não respondeu a questão 02 e lembrou sobre outra aula de porcentagem.</p>
<p>Aluno C:</p> <p>1) “- rsrsrsrsrs Como faz eu não sei mais não, professora. Azulejos? Era aquela que media o tamanho pelo quadrado”.</p> <p>2) “- Não lembro o conteúdo”.</p> <p>3) “Essa aula foi melhor. Apreendi mais”.</p>	<p>A professora perguntou se o aluno lembrava o que era função e ele ficou confuso.</p>
<p>Aluno D:</p> <p>1) “- A gente tava aprendendo sobre função.</p>	<p>Este aluno lembrava o que era função e explicou da forma dele.</p>

<p>Aí, a senhora foi e deu o exemplo do pedreiro que assenta azulejo numa parede, acho que de 3 metros de altura por 4 de comprimento.</p> <p>Aí, você queira saber quantos azulejos nós iríamos gastar. Acho que o azulejo era de 20 centímetros por 20. 20 por 20 quadrados”.</p> <p>2) “- Função que é tudo aquilo que é dado proporcional a outra coisa”.</p> <p>3) “- Foi porque aprendemos pela experiência de cada um porque por coincidência tinha um pedreiro na nossa sala e ele foi falando um pouco como ele fazia o cálculo dele. Foi um método diferente. Acho que todo mundo entendeu melhor, porque ele falou do jeito, assim, que era mais fácil da gente entender”.</p>	<p>O aproveitamento dos conhecimentos que o aluno pode utilizar de experiências passadas contribuiu para que os demais vivenciassem significativamente o problema. De modo que favoreceu ao entendimento, ao diálogo entre eles, às reflexões e a recordarem da situação.</p>
<p>Aluno E:</p> <p>1) “- Lembro. A gente calculou quanto uma parede..., medida, a gente calculou uma medida, e quantos azulejos cabiam nessa medida em altura e largura”.</p> <p>2) “-Função”.</p> <p>3) “-Sim, foi diferente porque a gente além de usar..., a gente ficou curioso e quis usar a prática e também usamos muita teoria”.</p>	<p>O aluno não sabia explicar o que era função, mas lembrava bem da aula e gostou da relação com a prática.</p>

De acordo com as respostas dadas durante as entrevistas percebemos que o compartilhar em forma de diálogo crítico favoreceu a aprendizagem da matemática nesta turma de jovens e adultos. Neste sentido, propiciado

pelo entendimento da matemática, porque o diálogo fez o aluno refletir novamente sobre o que ele já havia pensado. Mas agora, com acréscimos feitos durante o diálogo com outros colegas e mediado pelo professor, ajudando a organizar o seu raciocínio, ativando a metacognição. O território metacognitivo inclui tanto o que o sujeito sabe sobre a cognição como o que ele gerencia sobre sua própria cognição. As habilidades metacognitivas tem um papel importante em muitos tipos de atividades cognitivas que estão relacionadas à resolução de problemas (FLAVELL, 2002). A compreensão teórica da matemática não foi atingida de forma plena, já que muitos alunos não haviam ainda formado o conceito de função.

Porém, a aplicação do conceito de função no problema proposto causou um entendimento, na medida em que foi comparado à prática dos sujeitos pesquisados de maneira pertinente. Sabemos que em uma turma heterogênea cada um processa os conhecimentos de forma própria e por diferentes caminhos, porém pode-se observar que o mundo do trabalho e a sua compreensão favoreceu a participação mais coletiva e o entendimento de conhecimentos matemáticos em questão, já que o problema pode ser contextualizado com a prática diária de um pedreiro, profissão comum para alguns alunos desta primeira turma e com características conhecidas por outros.

No ensino em turmas de jovens e adultos a discussão coletiva por meio da oralidade facilita a compreensão de conceitos. De acordo com Maria da Conceição Fonseca:

É claro que tudo isso vale também para o aprendizado da criança, mas a reflexão metacognitiva parece ser um exercício assumido com maior frequência e afinco pelo adulto que pelos jovens. Ao adulto, pensar sobre o que pensa e sobre como pensa, e falar sobre esse pensar, como forma não apenas de comunicar esse pensamento, mas de dar-lhe forma, critério, razão e importância social, é mais do que um exercício cognitivo individual: é uma ação social, é a conquista da perspectiva coletiva de um fazer antes solitário e que quer tornar-se comunitário nessa oportunidade – talvez única, provavelmente rara – de conhecimento solidário que a escola lhe pode proporcionar (FONSECA, 2007, p.25).

Vimos acontecer, portanto, na prática de sala de aula de matemática esse compartilhar coletivo na produção de conhecimentos e significados, mediados pela exposição de seus saberes e trocas de experiências, bem como a explicitação de algumas dificuldades.

3.2 OBSERVAÇÕES NA TURMA 1B

Para a verificação do diálogo aliado à metacognição, foi escolhida uma outra aula, no dia 01/09/2011, na turma 1B. Nesta aula o conteúdo planejado para continuar a ser desenvolvido era o de “proporções”, a aplicação foi: números direta e inversamente proporcionais, e um problema foi extraído do livro *A conquista da matemática (EJA) 3ª Etapa*, dos autores José Ruy Giovanni, Benedito Castrucci e José Ruy Giovanni Jr e José Ruy Giovanni Jr. Trata-se de um problema para o qual não foi feita contextualização diretamente em terreno da prática profissional, mas que, ainda assim, a participação dos alunos contribuiu na observação do raciocínio matemático de cada aluno, em seus diálogos e práticas metacognitivas compartilhadas.

1) Problema: Verificar se os números 7, 10 e 13 são diretamente proporcionais aos números 21,30 e 52 (GIOVANNI, p.191).

- “Não dá professora, porque 52 dividido por 13 não dá 3. Vai dar 4.” (fala do aluno X)
- “Só que o 13 só divide por ele mesmo” (aluno Y)
- “É isso professora!” (aluno Z)
- “13 mais 13, mais 13 mais 13 dá 52”. (aluno W)

Embora este problema seja diretamente aplicado aos raciocínios matemáticos sobre proporção, esse foi um início que motivou a surgirem outros problemas de proporcionalidade ligados ao cotidiano dos alunos, como por exemplo, os exercícios que seguem. Além disso, mais questionamentos foram provocados pela professora e pelos alunos oportunizando refletir sobre o já pensado, o que reforça o sentido da metacognição refletido por John Flavell. O conhecimento metacognitivo pode ser ativado conscientemente ou inconscientemente pelo indivíduo (FLAVELL, 1979).

Desta forma cada aluno foi comentando, em voz alta, seu jeito de resolver e todos chegaram à conclusão que os números não eram diretamente proporcionais, porque não encontraram uma igual proporção entre eles. Os alunos jovens e adultos ficam muito motivados quando conseguem chegar até uma resolução das questões, entendendo o processo e verificando que são capazes de aprender e resolver os problemas de forma autônoma.

Continuando as observações em sala de aula, com foco na proporcionalidade, são inseridos, a seguir, alguns registros de explicações e exercícios aplicados a este assunto. Desta forma, alguns alunos foram entrevistados durante a aula, conforme consta na tabela B, para uma reflexão no propósito de verificação sobre a metacognição compartilhada aliada ao diálogo crítico.

O conceito abordado era sobre as grandezas proporcionais e resolução de exercícios simples; retirados dos livros A conquista da matemática (EJA) 3ª Etapa, e A conquista da matemática (7ºano), dos autores José Ruy Giovanni, Benedito Castrucci, e José Ruy Giovanni Jr.

A professora aplicou os exercícios (abaixo) no propósito de proporcionar um diálogo coletivo sobre o conceito de grandezas diretamente proporcionais.

Exercício 1: Em um frigorífico, as peças de carne são penduradas a uma mola, que é presa ao teto por uma das extremidades. Dependendo da massa de carne pendurada, o comprimento da mola se modifica. Acompanhe a tabela a seguir:

Massa de peça de carne (em Kg)	(em Kg) Comprimento da mola (em cm)
10	50
20	100
30	150

Fonte: CASTRUCCI et al, 2009, p.277

Ao qual, após leitura e acompanhamento dos alunos, a professora acrescentou as seguintes perguntas:

“- E se fossem 40 quilos de carne? Qual seria o comprimento da mola?”

Os alunos passaram a relatar outros exemplos e a professora conduziu a aula de forma que estes buscassem, nas suas experiências de vida, problemas

que contemplassem o conceito em questão, intermediando por um diálogo. Em concordância com Ole Skovsmose:

Isso me leva a pensar que, se estamos interessados em promover reflexões a respeito dos mecanismos subjacentes à especialização que eventualmente tenham se constituído por meio de cálculos matemáticos, então devemos fazer com que os processos educacionais possuam mais elementos de comunicação. Considero que as reflexões pressupõem o diálogo. Se desejamos uma educação matemática que facilite as reflexões sobre a matemática em ação, então devemos trabalhar na direção de estabelecer ambientes de aprendizagem nos quais as reflexões possam ser estimuladas por meio de diálogos (SKOVSMOSE, 2008, p.62-63).

Exercício 2: Para paginar um livro que tem 45 linhas em cada página são necessários 280 páginas. Quantas páginas com 30 linhas cada uma seriam necessárias para paginar o mesmo livro? (GIOVANNI et al, 2001, p.198).

Durante o debate sobre esse exercício os alunos chegaram a discutir que o motivo dos livros serem formatados em páginas onde as letras são menores é econômico, para que as editoras reduzissem a quantidade de papel gasto na produção de livros. Desta forma, um problema pode desencadear um processo de raciocínio livre, onde a cultura social esteja inserida para realçar elementos significativos, inclusive com importantes inserções, como de economia e meio ambiente, auxiliando a uma compreensão apropriada do conceito em meio a comparações da realidade dos alunos. Estes, por serem jovens e adultos marcados por suas vivências, geralmente procuram aplicações práticas para um entendimento próximo aos seus conhecimentos, relacionando-as ao exercício sobre proporcionalidade.

Exercício 3: Um muro deverá ter 49 metros de comprimento. Em quatro dias, foram construídos 14 metros do muro. Supondo que o trabalho continue a ser feito no mesmo ritmo, em quantos dias será construído o restante do muro? (CASTRUCCI et al, 2009, p.284).

Estes exercícios gerou uma série de discussões devido ao tamanho de 49 metros, e os alunos que trabalham com obras, teciam comentários que era um muro para um cemitério.

Ao final da aula a professora aplicou uma entrevista para alguns alunos de acordo com o questionário abaixo:

Questionário:

- 1) Você entendeu o que é proporcionalidade?
- 2) Essa aula foi diferente? Como?

Respostas dos alunos:	Observações da professora:
Aluno F: 1) “- Entendi, por exemplo, no caso da carne, né, ali, por exemplo, massa de peça de carne quilo, me deu branco...” 2) “- Consigo aprender com a senhora e com os colegas porque a senhora explica de uma forma e os colegas de outra e acaba pegando conhecimento”	O aluno estava um pouco confuso sobre o problema que envolveu o conceito de proporcionalidade, mas afirmou que o diálogo entre os alunos e com a professora ajudou na compreensão da matemática, de forma que se apropriou de conhecimentos heterogêneos compartilhados, onde as falas dos colegas tornaram mais fáceis e também contribuíram ao seu entendimento.
Aluno G: 1) “- Sim! Proporcionalidade é quando duas coisas diferentes, como por exemplo a carne e a mola. Ahh, segue no mesmo sentido. Sei lá. É isso?”	O aluno compreendeu o conceito de forma prática e achou divertido o método de chegar às conclusões, seguindo a mencionar outros problemas.

<p>É isso. Creio que seja, não? Um ovo, um trabalho em um bolo, se eu faço um bolo e uso um quilo de farinha de trigo, se eu fizer três bolos eu vou usar três quilos. É basicamente isso aí. Nós entendemos”.</p> <p>2)“- É professora, sei lá, explica muito engraçado, dá para entender bastante. Oh! Eu já fiz o das páginas, tá vendo?”</p>	
<p>Aluno H:</p> <p>1)“- Eu tô entendendo um pouquinho. E eu tenho que continuar estudando mais a tabuada para poder, então, eu pegar mais o desenvolvimento da matemática. É que tá me atrapalhando, esse negócio de vezes x e tal e tal, e letra y e tal, que eu não tô sabendo decorar o valor. Entendeu?”</p> <p>2)“-Facilita quando nós conversamos, naquele momento eu tô gravando e a mente tá gravando e eu tô fazendo, aí eu fico entendo, mas depois que eu saio eu fico esquecido! (risadas)”</p>	<p>O aluno sente muita dificuldade em conteúdos básicos da matemática e ainda se encontra preocupado em “decorar” e não em entender os significados e construir conceitos. Quanto ao diálogo, para ele facilita o seu desenvolvimento, quando se sente apoiado, precisando ter uma maior autonomia em seu fazer.</p>
<p>Aluno I:</p> <p>1)“- É, se proporcionalização da matéria...</p>	<p>O aluno desenvolveu um raciocínio lógico proporcional corretamente, em vez de usar a proporção inversa e regra de três (por exemplo).</p>

<p>...sim prá paginar um livro, uma página, 45 linhas em cada página, são necessários 280 páginas, quando a gente for paginar com 30 linhas vai sobrar 15. Isso necessariamente vai ter criar uma outra página, que a cada 2 páginas escritas, uma página será necessária a mais.”</p> <p>2) “- Sim.”</p>	
<p>Aluno J:</p> <p>1) “- Entendi. O exercício que a senhora passou foi o seguinte: um muro deverá ter 49 metros de comprimento. Se em quatro dias, foram construídos 14 metros do muro. Supondo que o trabalho continue a ser feito no mesmo ritmo, em quantos dias será construído o restante do muro? Eu armei a conta assim: de dias trabalhados foram quatro, dos 49 metros do muro que eram para ser construídos foram feito 14, desses 14 dias, quer dizer 14 metros, tirando de 49 sobram 35 dias.”</p> <p>2) “ Essa aula foi diferente porque até hoje não tinha visto isso aqui não.”</p>	<p>Esse aluno ficou preso ao exercício e atento ao seu próprio raciocínio, não utilizando o diálogo com os colegas e confundindo os elementos envolvidos (dias e metros). Seu comentário sobre a aula ser diferente, parece referir-se ao tipo de problema.</p>

No vivenciar da aula e mediante as respostas dadas, temos indicação de que os dialogantes agiram com autêntica simplicidade na comunicação de suas recordações da aula, exibindo de modo sincero e diferenciado (entre eles) sua compreensão ou alguns limitantes encontrados nos exercícios sobre proporcionalidade. Essa interpretação do que se passa em sala de aula

orienta também a metacognição da própria professora para uma necessidade de retornar a este assunto matemático em outras oportunidades, e identificar novas possibilidades de planejamentos deste assunto, com maior envolvimento das vivências e demandas dos alunos jovens e adultos.

Como comentam Alro & Skovsmose (2010, p. 128): “Dialogar envolve assumir riscos tanto no sentido epistemológico quanto no emocional.” O que é claramente transposto pelos alunos em suas respostas, por vezes quase matematicamente evasivas (imprevisíveis), ou mesmo quando dividem-se entre as respostas matemáticas e os sentimentos suscitados perante às perguntas da professora investigadora.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou verificar a hipótese da metacognição, de forma compartilhada, aliada ao diálogo crítico, de modo a proporcionar uma aprendizagem matemática significativa, respeitando as diversidades existentes dos sujeitos jovens e adultos.

Para isso, foram observadas duas turmas da EJA Ensino Médio, por meio de uma pesquisa ação, no sentido da própria investigadora analisar o processo metacognitivo e a ação do diálogo com os alunos, durante aulas de matemática, nas quais era a professora.

Na análise dos dados destacamos que utilizar a esfera psicológica da metacognição, onde o sujeito aprendiz expõe a sua própria maneira de pensar em presença das manifestações do outro, compartilhando seus conhecimentos sobre o assunto a ser estudado, facilitou a aprendizagem significativa da matemática. No presente caso, o diálogo estabelecido entre os alunos e professora/investigadora contribuiu ao entendimento de conceitos matemáticos pertinentes ao primeiro ano da EJA Ensino Médio.

Nas entrevistas aplicadas, posteriormente às aulas de matemática, pudemos verificar que a maioria dos alunos sentiu uma confiança no seu próprio saber, incentivados por momentos coletivos dialogados em meio à resolução de problemas, nos quais puderam comentar e utilizar conhecimentos de suas vivências, inclusive profissionais. Além disso, houve reflexão sobre o pensar deles no decorrer dos processos cognitivos da

resolução dos problemas. Nesta interseção entre resolução de problemas e diálogos sobre as estratégias e soluções, a metacognição constitui, segundo Gonzáles (1998, p. 84), “um elemento energizador da atividade cognitiva”, possibilitando que o aluno tome consciência dos seus recursos, capacidades, indecisões e limites.

Examinar o que o professor ensina e como ensina matemática em turmas de jovens e adultos pode partir do princípio de desenvolver capacidades criadoras moldadas em situações problema e raciocínios lógico-dedutivos (FREITAS, 2011). O diálogo é uma ferramenta que propõe atitudes reflexivas de si e do outro e deve ser conduzido de forma que capacite uma exteriorização da metacognição. Embora nem sempre seja simples estabelecer um diálogo, o professor pode suscitar-lo por meio de perguntas, desafios ou solicitando que os alunos expressem oralmente seus respectivos entendimentos dos conceitos matemáticos ou dos problemas aos colegas, ou mesmo apresentem as soluções de determinados problemas ou parte deles. O reforço ao diálogo favorece a uma educação matemática crítica ou educação matemática para a democracia. (SKOVSMOSE, 2006). A investigação e observações feitas em nossa sala de aula de EJA, contribuiu para realçar a importância do envolvimento dos alunos nesses modos processuais de condução do ensino e aprendizagem.

A metacognição, tendo por significado principal a “cognição da cognição”, pode ser ativada durante a resolução de problemas. O território da metacognição inclui tanto o que a pessoa sabe sobre a cognição quanto o gerenciar da própria cognição (FLAVELL, 2002). Por se tratar de uma atividade de pensar ela ajuda quando o aluno consegue gerir seus próprios conhecimentos e compartilhar com os dos colegas, compreendendo estratégias e conceitos matemáticos.

5 REFERÊNCIAS

ALRO, Helle. SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática- elo entre as tradições e a modernidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FLAVELL, John H. MILLER, Patricia H. MILLER, Scott A. Cognitive Development. 4th. ed. New Jersey. Prentice Hall, 2002.

FLAVELL, John H. Metacognition Theorie. Disponível em <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html>. Acesso em 10/06/2011.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Loes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Educação matemática na formação profissional de jovens e adultos. 1ªed. Curitiba: Appris, 2011.

GAROFALO, Joe. LESTER, Frank K. Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. Journal for Research in Mathematics Educacion, 16, 1985.

GIOVANNI, José Ruy. CASTRUCCI, Benedito. JÚNIOR, José Ruy Giovanni. A conquista da matemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3ªetapa. São Paulo: FTD, 2001.

GONZÁLEZ, Fredy E. Metacognition y Tareas Intelectualmente Exigentes. El caso de La Resolución de Problemas Matemáticos. Zetetikè. V.6 – Nº 09, 1998.

IEZZI, Gelson et al. Matemática: ciência e aplicações, 1ª série: ensino médio. 2ªed. São Paulo: Atual, 2004.

JÚNIOR, José Ruy Giovanni. CASTRUCCI, Benedito. A conquista da matemática, 7ºano. São Paulo: FTD, 2009.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas,SP: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. Foreground dos educandos e a política de obstáculos para a aprendizagem. In: DOMITE, Maria do Carmo Santos. FERREIRA, Rogério. RIBEIRO, José Pedro Machado (Orgs.). Etnomatemática, papel, valor e significado. 2ªed. Porto Alegre: Zouk, 2006, p.103-122.

SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Adriana Piumatti de
SAD, Ligia Arantes

2 | A PERCEPEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA DIFERENÇA DE IDADE NA EJA

Chenia de Jesus Soares⁽¹⁾
Gerliane Martins Cosme⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A Educação de jovens e adultos (EJA) é um campo marcado pelas diferenças. Pensando nisso, podemos citar a diferença de idade entre os alunos como um fator que pode acarretar alguns impasses no cotidiano escolar gerados, por exemplo, a diferença no desenvolvimento cognitivo e os fatores a ele relacionados como a visão, a memória, a coordenação motora, as experiências de vida, etc. Pode-se registrar ainda a diferença nos motivos que levam o aluno jovem e adulto a retornarem à escola.

A experiência com alunos da EJA mostra que boa parte deles busca na educação uma melhor inserção nas diversas áreas das relações sociais: profissional, cultural, política, etc. Já no caso de jovens e adolescentes, por sua vez, é importante destacar uma situação problemática no que diz respeito aos motivos que os levam à EJA: muitos desses sujeitos foram “remanejados” do ensino regular por causa de sua defasagem idade-série. Isso porque, embora o problema do acesso de todos à educação escolar tenha sido praticamente resolvido no Brasil, o problema da permanência e do êxito ainda continua desafiando a qualidade de nossa educação (COSME, 2010). Esse jovem ou adolescente, muitas vezes, ainda não descobriu “o porquê” da escola, já que

1 Licenciada e bacharel em História pela UFES. Pós-graduada em Ciências da Religião e em Educação Profissional na modalidade EJA. Professora da Prefeitura de Cariacica. E-mail: cheniasoares@gmail.com.

2 Licenciada em Matemática e mestre em Educação pela UFES. Professora de Matemática da Faesa e da rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo. E-mail: gmartinscosme@gmail.com.

não lhes estão claros os objetivos de estar naquele espaço. A escola não lhes atrai. O que consegue lhes oferecer é um estigma de fracassado/repetente, dentre outros.

A educação de jovens e adultos precisa estar preparada para atender com qualidade, dentro de suas práticas pedagógicas e metodológicas, os jovens e adultos, independente das diferenças um do outro. Se o ensino regular, de um modo ou de outro, exclui esses sujeitos da educação sistematizada, cabe à EJA o papel de inseri-los novamente nesse contexto de modo eficiente, valendo-se, por exemplo, das experiências que os alunos, tanto jovens quanto adultos, trazem consigo para aproximar os processos de aprendizagem não-escolares à educação escolar.

A garantia do acesso aos estudos e o seu prosseguimento (com a superação das dificuldades encontradas neste processo) é primordial na dinâmica da formação integral do sujeito. Nesse contexto, surgem algumas indagações: como trabalhar com as implicações causadas pela diferença de idade na EJA e qual educação é necessária para atender de forma igualitária e eficaz aos jovens e aos adultos.

A situação educacional no Brasil mostra que muitas são as dificuldades e incoerências enfrentadas pelo aluno no ambiente escolar, desde concepções de educação e práticas pedagógicas que reproduzem modelos culturais de classes sociais diversas até a deficiência nos quadros de profissionais da educação, especialmente os professores, no que tange, por exemplo, à sua formação (BRASIL, 2007). Isso contribui para a configuração de um alto índice de evasão no Ensino Fundamental e, porque não dizer, também no Ensino Médio, sem falar nas repetências constantes. Na educação de jovens e adultos, a situação não é diferente. São encontradas as mesmas dificuldades do ensino fundamental regular acrescida de outras específicas, como por exemplo, as dificuldades relacionadas à heterogeneidade etária.

Embora o Documento Base do PROEJA/Ensino Fundamental não mencione essa heterogeneidade como sendo uma dificuldade dentro da EJA, vale pesquisar se a diferença de idade interfere ou não nas relações e/ou na aprendizagem dentro de sala de aula e, se interfere, o que fazer para enfrentar essa situação, a fim de garantir não apenas o acesso como também a permanência dos alunos na escola, tendo em vista que, o índice de evasão está em torno de 30% nessa modalidade de ensino segundo os dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

do Ministério da Educação (SECAD), obtidos em 2006, junto às Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2007, p. 17).

A questão da heterogeneidade etária e suas implicações em uma sala de aula da EJA se inserem no contexto das pesquisas que têm sido realizadas no campo da EJA/PROEJA/EP, posto que contribuem para traçar o perfil dos alunos e buscar estratégias e reflexões sobre o modo como desenvolver um trabalho pedagógico de forma que atenda com eficiência e qualidade a todos os sujeitos dessa modalidade educacional.

Os sujeitos da EJA tiveram, em algum momento de suas vidas, seu direito à educação privado, logo são pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, que ao retornarem à escola, fazem-no em busca de expectativas tanto para o futuro quanto para o presente. Muitos estão inseridos no mundo do trabalho desde muito novos, ocupando funções não qualificadas, sendo vítimas da marginalização e exclusão social (BRASIL, 2007). Trazem consigo uma longa experiência de vida advinda das relações de trabalho, das relações sociais, familiares, religiosas. O saber da experiência que trazem ao se juntar com o saber escolar compõe um campo de significação que atribui sentido à vida, capacitando-lhes para o exercício da cidadania. A escola precisa estar atenta a fim de desenvolver um trabalho pedagógico, objetivando alcançar a formação integral do educando dentro do contexto da cidadania.

No contexto dessas reflexões iniciais é que se insere a presente pesquisa, objetivando verificar se os professores percebem dificuldades, limites e desafios que acompanham seus alunos no decorrer do processo de escolarização gerados pela diferenciação etária. Em virtude de as relações estabelecidas dentro de sala de aula serem mediadas pelo professor é que se propõe conhecer o que estes pensam sobre as implicações da heterogeneidade etária na EJA e quais são suas sugestões de intervenção na realidade escolar.

Apesar de muitos jovens estarem vivendo a vida adulta precocemente, adquirindo responsabilidades de um adulto, não significa que não tenham demandas próprias da fase jovem da vida. Assim como também a pessoa adulta demanda atendimento de necessidades específicas da fase adulta da vida. Logo, compreender o desenvolvimento humano durante a etapa de vida do jovem e do adulto torna-se imprescindível para a elaboração do trabalho pedagógico na EJA. Arroyo (2006, apud OLIVEIRA; EITERER, 2010) afirma que o aprimoramento da EJA deve partir da pergunta: quem são os sujeitos da EJA? Deste modo, conhecer o perfil do aluno, no que se

refere ao desenvolvimento cognitivo, social e de aprendizagem, torna-se ponto de partida para esta pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL A PARTIR DA FASE ADULTA

Ainda não existem tantas teorias científicas sobre o desenvolvimento cognitivo a partir da idade adulta quanto existe sobre as fases anteriores da vida. Entretanto, é fundamental nesta pesquisa a análise e a reflexão sobre o modo como ocorre o processo de desenvolvimento humano a partir dessa idade.

A análise das mudanças cognitivas ocorridas a partir da idade adulta pode ser feita no âmbito da psicologia da educação, por exemplo, sob a perspectiva do processamento da informação. Para os pesquisadores dessa área o processo de envelhecimento é acompanhado por um declínio cognitivo, sobretudo, em atividades relacionadas à atenção, à aprendizagem e à memória. Isso porque a capacidade para interagir com o ambiente depende da habilidade para detectar, interagir e responder à informação que chega até os sentidos e na idade adulta essa capacidade vai sendo limitada pelas mudanças ocorridas nos processos sensório-perceptivos (VEGA; BUENO, 2004).

A diminuição da percepção visual e auditiva que ocorre por causa dessas mudanças interfere na comunicação e na interação social, por causa da dificuldade de compreensão da linguagem falada (VEGA; BUENO, 2004). Esse processo, de acordo com os autores, vai se configurar em diferentes formas de inserção nas relações estabelecidas entre os sujeitos da EJA, podendo afastar os idosos dos contatos sociais por se sentirem constrangidos. Deste modo, o professor precisa estar atento a atitudes de isolamento dos alunos a fim de colaborar com sua inserção nas relações do grupo escolar, uma vez que a construção do conhecimento ocorre por meio das interações do sujeito com o outro e com o ambiente (KUENZER, 2001 apud FREITAS, 2010).

Outro fator que gera mudanças no processo de envelhecimento é a forma como acontece o desenvolvimento da capacidade intelectual nos adultos. No campo de estudo da inteligência é consenso entre os pesquisadores que existem dois tipos de inteligência. Inteligência fluida, que corresponde aos

processos cognitivos básicos: “tem a ver com a habilidade para lidar com situações novas, com a capacidade para perceber relações, para formar conceitos e para resolver problemas e situações diversas” (VEGA; BUENO, 2004, p. 398); e a inteligência cristalizada, resultado dos conhecimentos que se adquire em toda a vida: “tem a ver com a aplicação da inteligência fluída aos conteúdos culturais e acadêmicos” (VEGA; BUENO, 2004, p. 398), ou seja, é o conhecimento organizado acumulado durante toda a vida.

Para autores como Horn (1976, apud VEGA; BUENO, 2004) a inteligência fluída apresenta uma considerável queda a partir da idade adulta e se acentua na velhice. As causas estariam ligadas à lentidão progressiva da percepção ou a menor disponibilidade dos recursos cognitivos. Já a inteligência cristalizada mantém-se estável podendo até ser desenvolvida. Por outro lado, Schaie (1993, apud VEGA; BUENO, 2004, p. 399), em suas pesquisas, conclui que “[...] as diferenças nas habilidades cognitivas entre jovens e adultos se devem mais às diferenças de geração do que às de idade”. Para ele é sem fundamento a ideia de uma perda generalizada e irreversível das aptidões intelectuais após a fase adulta.

Deste modo, podemos inferir que, assim como nas outras fases da vida, durante a idade adulta e no decorrer do processo de envelhecimento, o indivíduo é capaz de se desenvolver cognitivamente, embora isso ocorra de um modo diferente, devido às limitações que surgem com o avançar da idade. Todo professor de EJA deveria conhecer esses aspectos do desenvolvimento da pessoa adulta, uma vez que é ele quem orienta o processo de ensino e de aprendizagem na escola e, de certo modo, é dele parte da responsabilidade do sucesso da escolarização destes indivíduos.

Segundo Vega e Bueno (2004), apesar da redução no funcionamento cognitivo na idade adulta e na velhice, é a continuidade que predomina, com aumento da competência intelectual em alguns casos. Pautados em algumas pesquisas, estes pesquisadores verificaram que

[...] os adultos e as pessoas de idade avançada fazem uso das habilidades específicas de que dispõe para compensar as perdas que sofrem em outras áreas. Assim, embora a inteligência geral diminua um pouco, as pessoas de idade avançada podem manter um funcionamento normal nas áreas pessoal, social e profissional (VEGA; BUENO, 2004, p. 400).

Além disso, eles alertam para a existência de fatores pessoais, ambientais e culturais, que se relacionam e determinam o maior ou menor grau de declínio intelectual na fase adulta e nas pessoas de idade avançada. As menores perdas intelectuais estão associadas com a “[...] ausência de doenças crônicas, ao status sócio-cultural elevado, a um ambiente intelectual estimulante, a um estilo de personalidade flexível e a sentimentos de satisfação com as próprias capacidades” (VEGA; BUENO, 2004, p. 401).

Outra questão fundamental na análise do desenvolvimento humano a partir da fase adulta é definir o que chamamos de categorias de idade, uma vez que devemos entender quem são as pessoas a que nos referimos quando mencionamos o termo “fase adulta”. De acordo com Vega e Bueno (2004, p. 422),

[...] as categorias etárias são sistemas de controle social que regulam a socialização durante a vida, isto é, mecanismos sociais através dos quais as pessoas aprendem o que lhes é permitido fazer e ser, assim como o que lhes é pedido que façam e sejam em um determinado momento.

A entrada na vida adulta é marcada por uma série de mudanças que ocorrem na vida de uma pessoa, como a inserção em um trabalho remunerado com a autonomia econômica, a independência da família em que foi criado, o casamento ou a formação de uma nova família. Podemos concluir então que, também a categoria etária “idade adulta” é sócio-culturalmente determinada. Por exemplo, para uma pessoa se tornar adulta, depende de processos sócio-culturais, ou seja, um jovem que aos 18 anos trabalha, tem autonomia financeira e mora fora da casa dos pais pode já está vivendo sua fase de vida adulta, mesmo que precocemente. No entanto, um indivíduo que aos 40 anos mora na casa dos pais e embora já tenha alcançado sua independência financeira, não alcançou a independência emocional, seria um eterno adolescente (VEGA; BUENO, 2004).

Apesar dessas definições, os indivíduos adultos apresentam uma complexidade comportamental, cognitiva e afetiva que os diferenciam entre si. Na vida adulta não existe tanta estabilidade como já se acreditou, pois é uma fase de transformações, como por exemplo, as que ocorrem nos processos de maturação, desenvolvimento e crescimento. É na meia-idade que acontecem as mudanças significativas associadas à vida individual de

cada um. Vale ressaltar que estas mudanças não estão diretamente ligadas à idade cronológica, mas sim às experiências de vida (VEGA; BUENO, 2004).

Se considerarmos que os adultos são menos parecidos entre si do que as crianças e que desenvolver-se é diferenciar-se, podemos inferir que embora haja limitações físicas e cognitivas que acompanham o processo de envelhecimento, existe também um grande potencial de desenvolvimento (VEGA; BUENO, 2004). Nesse contexto, Cosme (2009) diz que as atividades pedagógicas na EJA devem ser desenvolvidas de modo que levem em consideração as limitações dos alunos, compensando uma atividade por outra, quando necessário, a fim de que sejam alcançados os objetivos educacionais, ou seja, o trabalho desses sujeitos deve ser tomado como princípio orientador.

As reflexões anteriores levam à seguinte questão: Será que os profissionais da EJA estão atentos a esse potencial dos alunos ou lidam com eles como se fossem pessoas com dificuldade de aprendizagem por causa da idade avançada (em se tratando dos alunos mais velhos) sem lhes proporcionar um caminho para a superação? E, ainda, em uma sala de EJA onde a heterogeneidade etária é – muitas vezes – marcante, será que os professores se relacionam com todos de igual modo, ou tratam com indiferença e conformismo os alunos com mais idade que apresentam dificuldades iniciais de aprendizagem por causa das limitações físicas e cognitivas, sem sequer ajudá-los a vencer as dificuldades e superar os desafios advindos das mudanças ocorridas em seu processo de desenvolvimento?

Noutra perspectiva, Oliveira (2004) vai dizer que as transformações mais relevantes que definem o desenvolvimento humano dependem do tipo de atividade que o sujeito desempenha, por isso a cultura precisa ser o princípio explicativo da mente humana. A autora afirma ainda que, a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Tulviste (1999, apud OLIVEIRA, 2004) afirma que as atividades praticadas pelas pessoas num contexto cultural constituem o fator que permite explicar a mente, sua origem e desenvolvimento. Nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento do adulto deve ser historicizada, tomando os ciclos de vida como etapas culturalmente organizadas de passagem do sujeito pela existência humana.

Pensando nisso, entendemos que não basta apenas conhecer o indivíduo durante as poucas horas de aula que passam dentro da escola, é necessário que, por meio do diálogo e da comunicação, o professor oportunize a expressão das experiências de vida de cada um, a fim de traçar objetivos de aprendizagem e metodologias de ensino que sejam coerentes com a realidade dos alunos.

Vimos até aqui como ocorre o desenvolvimento cognitivo a partir da fase adulta sob duas diferentes perspectivas, além de definirmos essa categoria etária. Veremos a seguir, para continuarmos o entendimento das eventuais diferenças que são encontradas em uma turma de EJA, como os adultos aprendem.

Segundo Fonseca (2002), a construção do conhecimento no adulto é permeada por suas experiências de vida, mobilizadas pela lembrança em certos momentos nas interações de ensino-aprendizagem escolar. Assim, concordamos com Freitas (2010) quando afirma que

Para tentar compreender como o jovem e o adulto aprendem, precisamos identificar fatores que motivam a aprendizagem desses sujeitos ressaltando aspectos emocionais, pedagógicos e sociais, tendo em vista que, o meio em que o indivíduo vive é decisivo para que ocorra uma aprendizagem significativa (FREITAS, 2010, p.89).

Entendendo que a aprendizagem do jovem e do adulto ocorre a partir de suas próprias experiências, concordando ainda com Freitas (2010), é importante considerar a necessidade de se experimentar novos métodos de ensino que possam respeitar as individualidades e trabalhar a diversidade e que não sejam baseados exclusivamente em mecanizações, formalizações e processos.

Além disso, valorizar o que o indivíduo sabe (conhecimentos que ele adquiriu com sua experiência no trabalho ou em outras relações sociais) é uma das formas de valorização humana indispensável à motivação educacional, que precisa ser desenvolvida no aluno com o auxílio do professor, visando ao sucesso no processo de construção do saber. Será que os professores que atuam na EJA estão atentos a estes aspectos do desenvolvimento de jovens e adultos? Como percebem e trabalham as experiências ou os conhecimentos trazidos pelo aluno de sua vida fora da escola?

De acordo com Freitas (2010), para se conhecer as experiências individuais trazidas para o cotidiano escolar, é necessário que haja comunicação entre os sujeitos da EJA, uma vez que a aprendizagem do jovem e do adulto ocorre também por meio do diálogo. Assim, afirma que o diálogo é algo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, considerando que “[...] não seria possível valorizar o que o estudante adulto traz de sua experiência de vida com simples transmissão de informações” (FREITAS, 2010, p. 132, grifo nosso).

Outra forma que possibilita a aprendizagem de adultos é orientá-los a refletir sobre sua própria experiência. Lindeman (1989, apud FREITAS 2010, p. 102), defende uma aprendizagem que nasça da reflexão da experiência, porque não basta apenas valorizar, é preciso incentivá-lo a refletir sobre, isso porque a “[...] inteligência não seria apenas a capacidade de utilizar a experiência e sim utilizar e refletir sobre uma experiência que pode dar significado para o passado, o presente e o futuro...”.

Fonseca também fala da importância da reflexão quando afirma que

[...] ao adulto, pensar sobre o que pensa e sobre como pensa, e falar sobre esse pensar, como forma não apenas de comunicar esse pensamento, mas de dar-lhe forma, critério, razão e importância social, é mais do que um exercício cognitivo individual: é uma ação social, é a conquista da perspectiva coletiva de um fazer antes solitário e que quer tornar-se comunitário nessa oportunidade – talvez única – provavelmente rara – de conhecimento solidário que a escola lhe pode proporcionar (FONSECA, 2002, p. 25).

As experiências de vida dos alunos podem servir de base para todo o trabalho realizado na EJA, sobretudo, quando se trata da superação das eventuais dificuldades geradas pela diferença de idade encontrada nas salas de aula. Quando o aluno tem a possibilidade de compartilhar suas experiências por meio do diálogo, a inter-relação, bem como a comunicação entre as diferentes faixas etárias presentes na EJA tornam-se possíveis e, como vimos, são fatores fundamentais para o processo de aprendizagem do adulto.

3 METODOLOGIA

Com a intenção de compreender melhor o tema abordado neste artigo, lançamo-nos a uma pesquisa qualitativa do tipo interpretativa que contou com um levantamento de dados, realizado no período de 29 de agosto a 02 de setembro de 2011, na EMEF “TERFINA ROCHA FERREIRA”³, com todos os 15 professores que atuam na EJA.

Fundada há trinta e três anos, essa escola, com dez salas de aula que vão desde o ciclo I até o IV⁴ e compreende todo o ensino fundamental, atende hoje cerca de mil cento e quarenta alunos, dos quais cento e oitenta e quatro são jovens e adultos, estudantes no período noturno.

A coleta de dados foi basicamente realizada por meio da aplicação de um questionário contendo perguntas mistas. Havia no questionário quatro perguntas fechadas com alternativas de resposta “sim” ou “não” e seis perguntas abertas relacionadas com as perguntas fechadas.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), embora as perguntas fechadas sejam mais fáceis de serem respondidas e compiladas, as abertas permitem uma melhor coleta de informações qualitativas. Por isso, optou-se por um questionário com os dois tipos de questões.

A escolha dos professores como sujeitos da pesquisa se deu porque estes estão diretamente ligados aos alunos, observando-os em seu processo de aprendizagem escolar, o que viabiliza a compreensão da realidade das relações estabelecidas em sala de aula, bem como a intervenção direta nas situações-problema surgidas no decorrer desse processo. Além disso, os professores entram em contato com a vida extraescolar dos alunos por meio do diálogo e da comunicação mantidos dentro (e muitas vezes fora) da sala de aula. Isso permite que eles conheçam as necessidades, limitações e desafios de aprendizagem dos alunos e tenham condições de perceber se

3 Escola na qual leciono atualmente, no turno vespertino, para turmas do ensino fundamental regular. Esta é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino, localizada no município de Cariacica - ES.

4 Ciclo I e II corresponde ao 1º até o 5º ano do ensino regular e Ciclo III e IV corresponde ao 6º até o 9º ano, todos do Ensino Fundamental.

a heterogeneidade etária, presente nas turmas de EJA, interfere ou não no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Deste modo, a pesquisa de campo buscou verificar se os professores percebem as dificuldades, limites e desafios que acompanham seus alunos no decorrer do processo de escolarização gerados pela diferenciação etária.

Antes de iniciar a aplicação do questionário foi realizada uma conversa com os professores na qual foram expostos os objetivos da pesquisa. Foi dada a possibilidade aos professores de responderem aos questionários em algum momento que lhes fosse mais conveniente. Isso foi feito para evitar que eles se sentissem cansados ou sob pressão (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Assim, alguns lhe responderam antes de iniciar suas aulas ainda na sala dos professores e outros, solicitaram que o preenchimento ocorresse em sala de aula ou em casa.

Quase todos os questionários foram recolhidos no dia seguinte à entrega, apenas 4 professores o entregaram cerca de 3 a 4 dias depois, justificando que haviam se esquecido de preenchê-los antes.

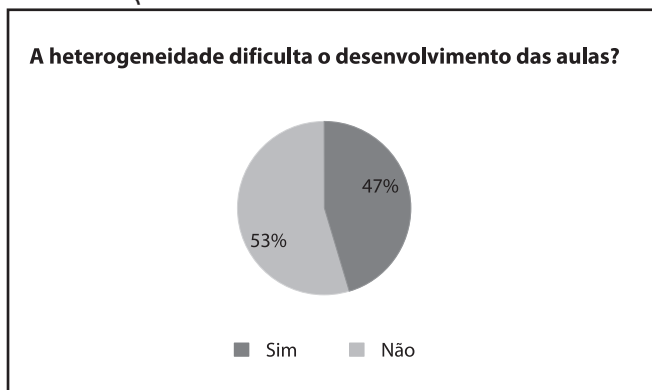
Após a coleta, os dados foram tabulados e agrupados de acordo com as semelhanças ou diferenças entre as respostas dos professores, para depois serem submetidos à análise, pergunta por pergunta. Foi realizada uma comparação e uma análise à luz do referencial teórico já apresentado, a fim de responder ao questionamento que motivou a pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram apresentados aqui de acordo com a ordem em que foram colocadas as questões no questionário. Expomos a pergunta e em seguida as respostas dos professores. Uma vez apresentados os dados, seguiu-se à análise realizada com base no referencial teórico.

A **primeira** questão do questionário tratou do trabalho didático do professor. Os professores foram levados a refletir se para eles a heterogeneidade etária se configurava como um impasse para o desenvolvimento das aulas. O resultado foi equilibrado: sete professores responderam que sim, que a heterogeneidade etária trazia dificuldades no lecionar das aulas e oito responderam não.

Gráfico 1 - Questão 1



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Vimos com Vega e Bueno (2004) que, embora haja mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo a partir da idade adulta que podem levar à dificuldade no processo de aprendizagem, os adultos de diferentes idades podem aprender tanto quanto um jovem, uma vez consideradas as suas limitações. Isso pode fazer da sala de aula da EJA um espaço no qual os professores não encontrem dificuldades merecedoras de destaque ao lecionar suas disciplinas.

Talvez seja este o caso dos professores que responderam não sentir nenhuma dificuldade no desenvolvimento de suas aulas. Uma vez ajudando os alunos a superar ou compensar as perdas das capacidades cognitivas ou físicas advindas da idade, o professor poderá ter alunos plenamente capazes de aprender e avançar na construção do conhecimento independente da idade. Não se trata aqui de homogeneização do corpo discente, mas de garantir um processo de ensino e de aprendizagem democrático e igualitário, no qual todos devem ter o mesmo direito e estar em condições de igualdade no que tange à possibilidade de formação escolar como parte da formação integral a que todo cidadão tem direito.

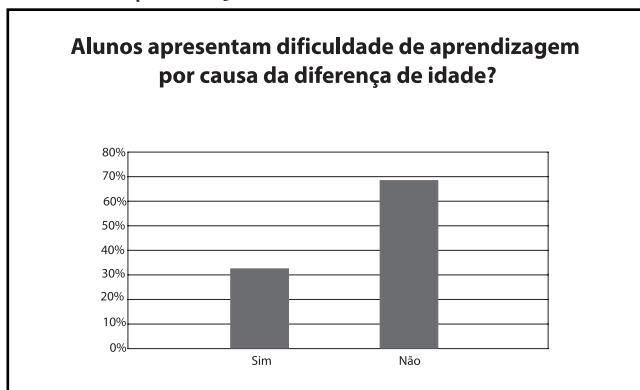
A **segunda** pergunta foi aberta, ou seja, não havia opção pré-determinada de resposta, e fazia menção às dificuldades encontradas para os que responderam sim na questão anterior. Três professores responderam que a principal causa da dificuldade encontrada ao ministrar suas aulas na EJA era o longo tempo que alguns alunos haviam ficado fora da escola;

outros três responderam que era por causa da dificuldade de aprendizagem das pessoas de mais idade; e um professor não respondeu de forma coerente ao objetivo da pergunta.

Considerando que estas justificativas apresentam fatores que se trabalhados de maneira correta não serão obstáculos para o trabalho do professor – como, por exemplo, a aplicação de metodologias de ensino e o uso de recursos apropriados às necessidades das pessoas que ficaram muito tempo fora de uma sala de aula ou para as quais a idade tenha trazido perdas no processo cognitivo –, elas podem evidenciar falta de preparo destes professores para o atendimento de tais necessidades. É possível, como sinaliza Cosme (2009), que estes professores não saibam ou não tenham recursos para lidar com estas diferenças e por isso, busquem – ainda que inconscientemente – justificar a dificuldade que encontram em seu trabalho como consequência de outras questões (direcionados aos alunos), que não as de sua formação profissional, por exemplo.

A **terceira** pergunta abordava o processo de aprendizagem escolar dos alunos e admitia apenas as alternativas “sim” ou “não” como resposta. Perguntamos se os alunos manifestavam dificuldade em seu processo de aprendizagem por causa da diferença de idade entre eles. Dez professores responderam que sim; percebiam que seus alunos manifestavam dificuldade de aprendizagem e que isso se devia à grande heterogeneidade etária existente em uma mesma sala de aula, enquanto que cinco responderam que não.

Gráfico 2 - Questão 3



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Alguns professores não notaram dificuldade dos alunos em aprender o conteúdo escolar, o que pode demonstrar que os alunos de mais idade, assim como os jovens, podem aprender a aprender, superando as eventuais dificuldades que venham a surgir nesse processo, independente da faixa etária. Além disso, vimos que a capacidade intelectual se desenvolve também a partir da idade adulta (VEGA; BUENO, 2004).

Dos que responderam sim na terceira pergunta, na **quarta** pergunta foram questionados a respeito de qual aluno – se os mais jovens ou os de mais idade – apresenta maior dificuldade de aprendizagem, ao passo que nove, entre os dez, responderam que os de mais idade demonstravam ter mais dificuldade no processo de aprendizagem escolar.

A constatação feita quanto à dificuldade que os alunos de mais idade apresentam no processo de aprendizagem escolar é coerente com os estudos realizados na área do desenvolvimento cognitivo do adulto sob a ótica da psicologia da educação. As transformações ocorridas nos processos sensorio-perceptivos a partir da idade adulta reduzem a capacidade de processamento das informações que são obtidas por meio dos sentidos, afetando as condições de desenvolvimento de atividades relacionadas à atenção, à aprendizagem e à memória. No entanto, não se pode afirmar que haja uma perda irreversível da capacidade intelectual, sobretudo, porque existem formas de superar tais dificuldades, como por exemplo, a aplicação de metodologias de ensino e o uso de recursos adaptados às necessidades desse público.

O professor deve estar atento a essas questões buscando sempre conhecer a realidade da turma para planejar seu trabalho dentro da necessidade de cada grupo de alunos, uma vez que fatores ambientais, pessoais e culturais podem determinar o desempenho intelectual na fase adulta e nas pessoas de idade avançada (VEGA; BUENO, 2004; OLIVEIRA, 2004). Ou seja, o professor precisa estar atento e perceber que numa sala com alunos de 16 anos e 60 anos será necessária a utilização não de uma metodologia, mas de metodologias que atendam a essa diversidade.

O outro professor dos dez indagados na quarta pergunta ressaltou que tanto os alunos de mais idade quanto os alunos mais jovens são prejudicados em seu processo de aprendizagem em uma sala onde a heterogeneidade etária é marcante, porque – em suas próprias palavras – “ao acelerar o conteúdo os mais velhos ficam para trás, e ao desacelerar os mais jovens é que ficam desmotivados”. Essa afirmação nos chama a atenção para um trabalho coletivo

com o envolvimento dos alunos de todas as faixas etárias a fim de que haja troca de experiências e informações buscando um processo de aprendizagem igualitário, ou seja, no qual todos tenham o mesmo direito, bem como a mesma oportunidade de aprendizagem. Um trabalho baseado no diálogo e na comunicação pode levar ambas as partes ao pleno desenvolvimento.

Solicitamos na **quinta** pergunta, para os dez professores que deram resposta “sim” na questão três, que explicassem o porquê de sua resposta na quarta questão. Seis deles justificaram que os alunos de mais idade apresentavam maior dificuldade na aprendizagem porque sua capacidade de processamento das informações não é igual à de um jovem, é menor. Dois desses seis professores acrescentaram que o cansaço físico e mental também se configura como obstáculo no processo de construção do conhecimento. Outros dois, dos seis, fizeram menção ao longo tempo que os alunos ficaram fora da escola o que pode ter contribuído para a perda do ritmo da dinâmica da aprendizagem escolar. Em relação às respostas dos outros quatro professores, um disse que os jovens não percebem a necessidade da escola; outro se referiu à falta de recursos específicos para EJA; outro disse que a agitação dos mais jovens é o que justifica a dificuldade encontrada pelos mais velhos no processo de aprendizagem escolar; e um professor não respondeu de forma coerente ao objetivo da pergunta.

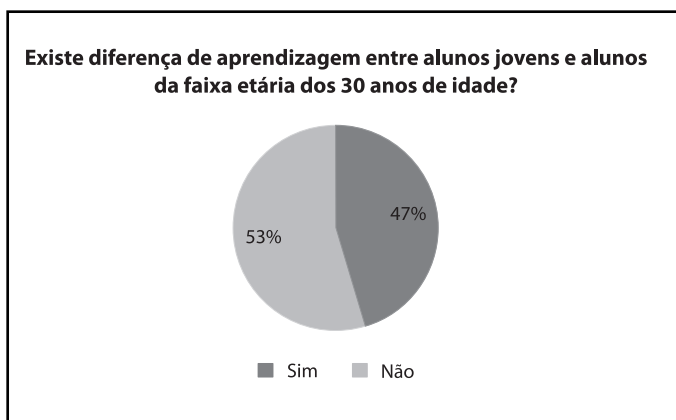
Percebe-se que alguns professores estão atentos ao fato de a capacidade dos alunos de mais idade no processamento das informações não ser a mesma de um jovem. Essa identificação facilita o trabalho didático na sala de aula, tendo em vista que o professor poderá traçar seus objetivos e seu plano de ensino adaptado às necessidades e aos limites de seus alunos, bem como orientá-los a superar suas dificuldades no processo de recepção dos estímulos externos e no processamento das informações, valendo-se de formas variadas de aprendizagem (COSME, 2009). Vale ressaltar que não basta constatar as diferenças no corpo discente. É preciso analisar a realidade de cada indivíduo, conhecê-los em seus anseios, limites e desafios a fim de solucionar eventuais problemas que surjam no cotidiano escolar, como também intervir na realidade, buscando transformá-la para que a formação integral do aluno seja efetiva como preconizam as leis educacionais de nosso país.

O mesmo pode-se dizer a respeito dos outros fatores mencionados, como o cansaço físico, a falta de recursos para a EJA e a agitação dos alunos mais novos. São fatores que precisam ser considerados na construção do planejamento do

professor, para que possam ser superados ou no mínimo amenizados possíveis entraves no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

A questão número **seis** perguntava se os professores percebiam diferença no processo de aprendizagem entre o aluno jovem e o aluno na faixa etária dos trinta anos de idade. As respostas que só admitiam “sim” ou “não” foram equilibradas. Sete responderam que sim, observavam diferenças no que tange à forma de aprendizagem do jovem para um adulto de trinta e poucos anos; os outros oito professores, por sua vez, responderam que não.

Gráfico 3 - Questão 6



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Essas respostas sugerem que as diferenças na aprendizagem entre os jovens e os adultos mais novos não estão nítidas a ponto de todos os professores as notarem ou não se apresentarem em todos os grupos de alunos da EJA.

A questão **sete** pedia para que os professores que responderam “sim” na questão anterior citassem quais seriam as diferenças percebidas entre a aprendizagem dos jovens e a dos adultos mais novos. De acordo com as respostas, os principais fatores observados que dificultam a aprendizagem do jovem é a falta de experiência de vida, a falta de interesse pelos estudos e a falta da percepção da necessidade da formação escolar. O único fator citado que se apresenta como um facilitador da aprendizagem dos jovens foi o raciocínio rápido que eles manifestam. Já no caso dos adultos da

faixa etária dos trinta anos de idade, o que causa a dificuldade em sua aprendizagem, para a maioria dos professores pesquisados, é o tempo que passou longe da escola e a dificuldade de aprendizagem gerada pelo avançar da idade. As facilidades no aprendizado ficaram por conta do interesse que demonstram em aprender, da necessidade de obter uma formação escolar que apresentem por causa do mercado de trabalho, da maior experiência de vida, da maturidade e da responsabilidade como tratam os estudos.

As diferenças identificadas nessa questão apontam para o que Oliveira (2004) diz a respeito das transformações mais relevantes que definem o desenvolvimento humano. Segundo essa autora, é o tipo de atividade desempenhada pelo sujeito que determina as mudanças no processo de desenvolvimento sociocognitivo. É o que podemos perceber com as respostas encontradas, embora a dificuldade de aprendizagem tenha sido citada. No entanto, os outros fatores apresentados remetem às atividades/experiências do sujeito. Por exemplo, a experiência de vida foi identificada pelos professores como um dos fatores que viabiliza a aprendizagem no adulto e a falta dela como uma desvantagem na aprendizagem do jovem. A falta de interesse pelos estudos e a falta da percepção da necessidade da formação escolar, apontados como impasses para o processo de aprendizagem do jovem, são fatores que se relacionam com o tipo de atividade ou a experiência vivida pelo indivíduo, segundo os professores, confirmando a ideia defendida por Oliveira (2004).

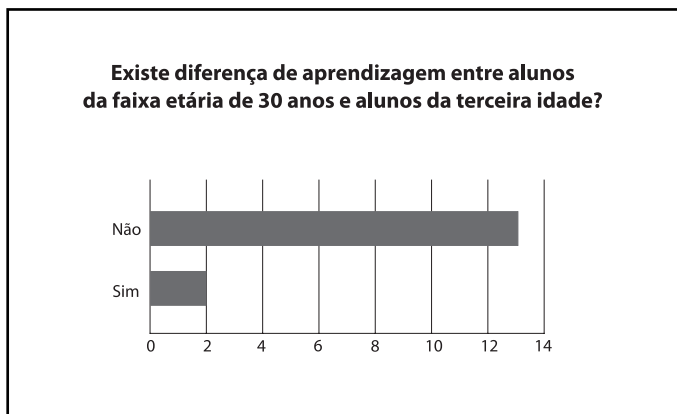
Em relação aos adultos, os fatores (citados acima) percebidos que ajudam no processo de ensino e de aprendizagem são características que dependem do ambiente sociocultural em que o indivíduo está inserido e também das atividades que desempenha. Nessa perspectiva Skovsmose (2002, apud FREITAS, 2010, p. 92) explica que a aprendizagem é pessoal, mas acontece nos contextos das relações interpessoais e a facilitação da aprendizagem está diretamente relacionada com a qualidade do contato estabelecido na relação interpessoal.

Na questão seguinte (**oito**), perguntamos se eles conseguiam perceber diferenças no processo de aprendizagem entre um adulto na faixa dos trinta anos de idade e um adulto da “terceira idade”⁵. As respostas aqui também só admitiam “sim” ou “não”. Treze responderam sim, que percebiam diferença

5 Terceira idade: entendemos como terceira idade a pessoa que possui idade igual ou superior a 60 anos, de acordo com o Estatuto do Idoso (Lei nº. 10 741/2003).

na forma de aprendizagem entre um adulto de trinta e poucos anos e um adulto da terceira idade e dois responderam que não.

Gráfico 4 - Questão 8



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo

Perguntamos (**questão nove**) quais seriam tais diferenças. Os educadores responderam que essas pessoas se diferenciam na “[...] capacidade de interpretação de textos, quanto à coordenação motora e ao raciocínio, na motivação, na frequência das aulas e no nível e ritmo de aprendizagem”. Acrescentaram que o “adulto mais novo” tem certa facilidade de aprendizagem porque “[...] são mais interessados, fazem as atividades e não faltam às aulas, além de terem mais disposição e necessidade de aprender por causa do mercado de trabalho”. Essas respostas foram coerentes com as encontradas na questão anterior que se referia aos adultos da mesma faixa etária. Quanto aos adultos da “terceira idade”, os professores responderam que “eles consideram a escola um lugar de terapia, de socialização e necessitam de um trabalho mais individualizado por causa de suas competências”. Além disso, de acordo com os professores, estes alunos apresentam “dificuldade na aprendizagem ocasionada: pela pouca memória, por serem cautelosos e nervosos ao mesmo tempo, por serem resistentes a situações novas, por possuírem mais responsabilidades para se ocupar na vida”. Ainda segundo os professores pesquisados, os alunos da “terceira idade” apresentam dificuldades em compreender a linguagem

(aqui tomada num sentido amplo) utilizada por eles durante o processo de ensino e aprendizagem devido ao longo prazo de tempo que estiveram afastados da escola.

Em relação às várias limitações que vão surgindo nas pessoas idosas – quanto à memória, à capacidade de se adaptar a situações novas, à coordenação motora, aos mecanismos sensório-perceptivos, à motivação que muitas vezes não possuem por causa dos vários obstáculos que encontram e das experiências desagradáveis que tiveram no passado no processo de escolarização (que abrange todo o tipo de exclusão) –, vale destacar que não impossibilitam a aprendizagem, desde que os professores considerem, na escolha dos recursos apropriados à superação das dificuldades e ao desenvolvimento das habilidades e competências dessas pessoas, que elas “conservam boas capacidades de aprendizagem, principalmente quando são dadas as condições de motivação e as atitudes adequadas” (VEGA; BUENO, 2004, p. 398, grifo nosso).

Na última **pergunta**, solicitamos aos professores que apresentassem sugestões para solução ou amenização das dificuldades mencionadas por eles em todo o questionário. As sugestões que foram citadas se referem aos recursos pedagógicos e didáticos, à adequação do horário das aulas, ao investimento em profissionais para EJA e ao respeito às diferenças individuais. Um professor escreveu que não tem jeito de mudar a realidade encontrada na EJA (relatada no questionário) acerca das dificuldades encontradas pelos alunos no processo de aprendizagem escolar, por causa da rotina e da consequência da idade das pessoas idosas. No entanto, outro professor acrescentou que a heterogeneidade etária, apesar dos apontamentos feitos no questionário, é algo “natural” dentro da EJA e não deve ser necessariamente visto como fator gerador de problemas. A seguir são apresentadas as sugestões indicadas pelos professores:

Recursos pedagógicos e didáticos: material didático/pedagógico adequado/específico que respeite a individualidade dos alunos da EJA; investimento em recursos técnicos e didáticos; ambiente propício às aulas; aulas mais dinâmicas; desenvolvimento de projetos voltados para alunos da faixa etária mais elevada; trabalhos com oficinas e palestras direcionadas ao público da EJA; propostas educacionais voltadas para a realidade da EJA; melhor planejamento das aulas, relacionando sempre a prática ao conteúdo; apoio pedagógico efetivo.

Adequação do horário: adequação do tempo para cada aula, pois cinquenta minutos é pouco; adequação do horário de entrada, criando outros meios de compensação para os alunos que chegam atrasados por causa do trabalho.

Investimento: cursos profissionalizantes integrados à educação básica; ações públicas assertivas no tocante ao público específico da EJA; investimento em formação do corpo docente com formação continuada para todos os profissionais que atuam na EJA; investimento no ensino regular para que os jovens não sejam “empurrados” de lá para a EJA.

Essas sugestões confirmam o que foi apresentado no referencial teórico dessa pesquisa, no que tange à adaptação dos métodos de ensino, dos recursos e de toda dinâmica de escolarização para as necessidades dos alunos da EJA, sejam eles jovens, adultos ou idosos.

Vimos que o estudante da EJA traz consigo experiências de vida que devem ser consideradas e valorizadas, dentre as quais as experiências escolares que muitas vezes foram decisivas em seu processo de “expulsão” da escola. Essas demandam novos métodos educacionais cujos fins são respeitar a individualidade e trabalhar a diversidade dentro dessa modalidade de ensino e, ainda, que não sejam baseados exclusivamente em mecanizações, formalizações e processos (FREITAS, 2010).

O fato de seus alunos serem trabalhadores também precisa ser levado em conta pela escola, uma vez que esta precisa adaptar os horários de aula, viabilizando meios para que todos sejam contemplados com a mesma oportunidade de aprendizagem escolar.

Além disso, a formação dos profissionais que atuam na EJA deve vir como prioridade na busca por uma educação de qualidade. Infelizmente em nosso país ainda há uma grande carência quanto à formação de professores (BRASIL, 2007), no entanto precisamos reivindicar aos poderes públicos, através dos instrumentos sociais disponíveis (sindicatos, associações, etc.), maior atenção e investimento nessa área, tendo em vista que, a oferta de educação de qualidade é dever do Estado e direito de todo cidadão brasileiro (BRASIL, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas apresentadas e analisadas acima nos permitem concluir que os professores identificam dificuldades ocasionadas pela heterogeneidade etária na EJA e apresentam sugestões pertinentes para superação dos desafios encontrados. No entanto, as ações efetivas colocadas em prática por eles para superar tais dificuldades não estão sendo suficientes e/ou eficientes, seja pela falta de investimentos do poder público na formação dos profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino, seja pela falta de recursos necessários ao ensino direcionado na EJA e, ainda, pela falta de motivação e/ou disposição dos professores em intervirem na realidade. Afirmamos isso porque ainda existem demandas para que tal situação seja superada, além disso, se os problemas referentes à questão da diferença de idade na EJA já tivessem sido resolvidos, não apareceriam nas respostas do questionário. Ao que parece, os professores têm consciência do problema e sabem como resolvê-lo, mas estão sem condições reais de promover mudanças por meio de intervenções práticas e efetivas.

Em relação ao público da EJA, vimos que este exige mecanismos de ensino apropriados a sua forma específica de aprendizagem. Seu processo de construção do conhecimento é ancorado às experiências de vida adquiridas nas diversas relações sociais estabelecidas nos contextos familiar, religioso, de trabalho, etc. O adulto aprende fazendo link com os conhecimentos que possui. Segundo Skovsmose (2002, apud FREITAS, 2010), sua aprendizagem é pessoal, mas ocorre nos contextos sociais das relações interpessoais e a qualidade das relações estabelecidas funciona como facilitador da aprendizagem. Sendo assim, proporcionar um relacionamento saudável entre os participantes da EJA é fundamental para o sucesso e a qualidade dessa educação.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à autonomia do aluno quanto ao seu processo de escolarização. Além de autônomo, o sujeito precisa ser consciente de seu papel, qual seja, o de buscar formas de aprendizagem que atendam a suas expectativas e, por meio da reflexão e expressão de suas ideias e opiniões (no tocante à dinâmica do cotidiano escolar), colabore com o trabalho didático-pedagógico. Vimos isso quando os professores destacaram que a vontade de alguns alunos em aprender, visando à formação para o mercado de trabalho, é fator facilitador da

aprendizagem. Vale acrescentar que o papel do aluno não anula ou reduz o do professor, que deve ser o de conhecer como o jovem e o adulto se desenvolve e aprende, para colocar à disposição atividades pedagógicas, recursos e metodologias eficazes no atendimento às individualidades de cada sujeito.

Para encerrar, esclarecemos que a pretensão deste trabalho não foi a de aprofundar o tema aqui tratado, mas viabilizar a reflexão, levantar questionamentos e colocar em pauta um assunto tão importante e presente no cotidiano dos profissionais da EJA/PROEJA/EP.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 26 jul. 2011.

BRASIL, Lei nº. 10 741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10741.htm> Acesso em 19 set. 2011.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: formação inicial e continuada/Ensino Fundamental. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

COSME, Gerliane Martins. Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus ao profissional da educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFES, Vitória, 2009. p. 49-59.

COSME, Gerliane Martins. Eja e seu processo de re(contrução): aprendendo com a própria história. In: FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex; SCHIMIDT, Marcelo Q.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (orgs). Repensando o Proeja: concepções para a formação de educadores. Vitória: Editora Ifes, 2011.

FIorentini, Dário; Lorenzato, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. *Tendências em Educação Matemática*.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. *Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-Ifes*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFES, Vitória, 2010. p. 89-140.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Ciclos da vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004.

OLIVEIRA, Paula C. Silva de; EITERER, Carmem L. *Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA*. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT – CEFET-MG), 2008, Belo Horizonte – MG. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

VEGA, José Luís; BUENO, Belém; BUZ, José. *Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e a velhice*. In: COLL, César; MARCHES, Álvaro; PALÀCIOS, Jesus (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 21, 22 e 23, p. 389-437.

SOARES, Chenia de Jesus
COSME, Gerliane Martins

3 | A ESCOLA COMO LÓCUS DE DISCUSSÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS: O CONTEXTO DA EJA NA PERIFERIA URBANA DE VILA VELHA-ES

Elaine Maria da Silva Oliveira Malta⁽¹⁾

Helaine Barroso dos Reis⁽²⁾

1 VULNERABILIDADES SOCIAIS NA EJA: PERCEPÇÕES QUE PRECISAM SER REVELADAS

No início do século XXI, intensificou-se o aumento da população juvenil brasileira, e o país não se encontra preparado para atender às demandas fundamentais desses sujeitos. Faltam-lhes empregos, escolas de boa qualidade, segurança e cumprimento das políticas públicas para a juventude.

Os jovens brasileiros mostram-se vulneráveis às questões sociais como drogas, prostituição, alcoolismo, tabagismo, entre outros, que indistintamente atingem a todas as classes sociais, tanto na cidade como no campo.

É de enorme relevância para os alunos da Educação de Jovens e Adultos que sejam difundidas as políticas públicas com ações capazes de trabalhar a favor do protagonismo juvenil e de incentivar a criatividade dos jovens, nesse caso, constituindo-se em medidas relevantes de enfrentamento aos desafios gerados por esse quadro crítico.

Para amenizar essas mazelas decorrentes da escassez de investimentos nas áreas sociais, foi instituída na Câmara Federal de Deputados, em 2011,

1 Pedagoga da Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2. Especialista em PROEJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: elainem.oliveira@hotmail.com.

2 Mestre em Astronomia pelo ON-CNPq, professora no Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: helaine@ifes.edu.br.

a Comissão Especial das Políticas sobre Drogas, que ao elaborar o Plano de Trabalho para Debates nas Unidades da Federação, organizou cinco eixos: Prevenção, Acolhimento e Tratamento, Reinserção social, Repressão ao tráfico e Legislação.

Por isso, torna-se imprescindível pensar nesses riscos, que estão presentes em diferentes espaços sociais: na família, no bairro, nas ruas e nas escolas, sendo neste um ponto marcante.

Com vistas a intensificar as ações para prevenir os danos, é fundamental tanto para o governo como para a escola a parceria “[...] das instituições religiosas, associações, organizações não governamentais na abordagem das questões de sexualidade e uso de drogas e de substâncias psicoativas” (BRASIL, 2011, p. 6).

Esse trabalho surge da inquietude recorrente de nossos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em escolas da periferia do município de Vila Velha com jovens e adultos, um público muitas vezes envolvido com problemas de desemprego, de experiências com prostituição e de envolvimento com alcoolismo e drogas. Essa preocupação constante apontava muitas vezes para os altos índices de evasão, observados como consequência das vulnerabilidades presentes nos corredores da escola, nas salas de aulas, o que exigia olhares múltiplos, de acolhimento, de esclarecimentos, de reflexões, confrontando a exclusão social vivida pelos sujeitos no cotidiano da família, da escola e da comunidade. Dessas questões, urgiu investigar o que a escola poderia fazer para intervir nesse contexto social no cenário escolar.

Essa pesquisa vem propor ações escolares com abordagens psico-pedagógico-familiares, no sentido de reduzir as vulnerabilidades sociais dos jovens e adultos em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF), situada na periferia urbana do município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Por conseguinte, é relevante saber que há uma juventude que precisa ser desvelada, logo há uma preocupação com os infortúnios pessoais e sociais. Mas para isso é necessário que alunos, professores e familiares compartilhem com a construção de uma cultura escolar capaz de assumir o compromisso compartilhado para tornar possíveis as discussões da realidade social e da fragilidade dos jovens diante dessas questões conflituosas, que muitas vezes levam ao abandono escolar.

Não obstante, pretendeu-se também: promover palestras sobre o tema “combate às drogas”, com o propósito de envolver alunos, famílias,

professores, equipe pedagógica e comunidade local no aquecimento das discussões e esclarecimentos de dúvidas; investigar a percepção e condução da práxis pedagógica dos docentes com vistas às vulnerabilidades sociais dos alunos; sugerir a elaboração de um modelo de projeto junto à equipe pedagógica da escola o qual sintetize ações na redução das vulnerabilidades sociais. Para responder a essas questões, é fundamental pesquisar autores que estudam a complexa realidade vivida pela juventude nos dias atuais.

Assim, espera-se com esse estudo encontrar respostas para amenizar os problemas das vulnerabilidades sociais dos jovens e adultos da EJA na escola pesquisada, já que no espaço escolar fica evidente a necessidade de orientação sobre drogas, prostituição, alcoolismo, tabagismo, entre outros riscos sociais.

2 SUJEITOS EM DESVANTAGENS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE

O conceito de vulnerabilidade social teve sua origem em um período que se procurou buscar maior reflexão a respeito da pobreza e da escassez das políticas públicas voltadas para os países periféricos na América Latina.

É um conceito que ainda se encontra em fase de estruturação, pois segundo Pereira (2009, p. 3) “[...] tem sido estruturado no entendimento de que os eventos que vulnerabilizam as pessoas não são determinados apenas por aspectos de natureza econômica [...]”, mas já são vistos sob a ótica da desvantagem social, ou seja, relacionados à fragilização da afetividade, do relacionamento e do pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência).

Portanto, a questão das vulnerabilidades sociais não se restringe apenas aos sujeitos situados abaixo da linha de pobreza, mas afetam igualmente todas as pessoas.

Um detalhe importante dessas reflexões decorre da compreensão de “como” e “por que” diferentes sujeitos sociais se mostram mais vulneráveis a processos que atentam contra sua possibilidade de ascender a maiores níveis de bem-estar social. Desse modo, o foco de vulnerabilidade social constitui uma ferramenta válida para entender particularmente as situações dos jovens das camadas populares, que estão entre as vítimas relacionadas à violência.

2.1 O QUE DIZ A LEI Nº 11.343/2006 PARA O ENFRENTAMENTO DE COMBATE ÀS DROGAS

Apesar das fragilidades das políticas públicas para a juventude, a sociedade já demonstra inquietação, já que sofre com a crescente criminalidade urbana e com o envolvimento por parte de jovens evoluindo para a delinquência juvenil.

Nesse sentido, iniciou-se, a partir da Lei nº 11.343/2006, o debate de Políticas Públicas sobre Drogas, que, embora com passos tímidos, já acena para que os governantes promovam políticas sociais integradas de apoio aos jovens, com incentivos ao acesso à educação e voltadas ao conhecimento de programas específicos a usuários de drogas e aos serviços de saúde.

A Lei nº 11.343/2000 institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD) e dá outras providências dentre as quais estabelece que:

Art. 3º O SISNAD tem a finalidade de articular, integrar, organizar e coordenar as atividades relacionadas com:

I – a prevenção do uso indevido, a atenção e a reinserção social de usuários e dependentes de drogas;

II – a repressão da produção não autorizada e do tráfico ilícito de drogas.

Art. 5º O SISNAD tem os seguintes objetivos:

I – contribuir para a inclusão social do cidadão, visando a torná-lo menos vulnerável e outros comportamentos correlacionados (BRASIL, 2011, p. 25-27).

Apesar das propostas legais, os riscos sociais ainda têm contribuído para a falta de oportunidades dos jovens se manterem na escola, inserirem-se no mercado de trabalho, participarem de atividades de lazer, de formação ética e cultural. A ausência de oportunidades sociais leva-os ao distanciamento da participação democrática que visa à construção de identidades sensíveis à diversidade cultural e à solidariedade com compromissos de cidadania.

Atrelada a essa carência de direitos abrem-se brechas ao crescimento do consumo das drogas que

[...] aponta para a existência de um mercado de drogas clandestino que produz, distribui e comercializa seu produto. A organização e a eficácia deste mercado expõem ainda as relações socioeconômicas que o sustentam. Não cabe adotar, portanto, a postura ingênua de considerar o uso de drogas como decorrente apenas de mero ato volitivo do indivíduo. Mostra-se evidente a interrelação e a interdependência existente entre o usuário e o contexto que o circunda (PAULILO e JEOLÁS, 1999, p.54).

Realmente, ao lado das fragilidades impostas pela falta de políticas públicas adequadas, estratégias midiáticas invasivas influenciam o contexto social e avolumam-se nas mídias de penetração em massa, muitas vezes sem regulação apropriada de idade e/ou horários. Penetram nas cidades, reais e virtuais, em todas suas entranhas, sejam em outdoors expostos nas ruas, praças, shoppings, sejam nos celulares, redes sociais virtuais, até invadir o seio dos lares, com propagandas de bebidas alcoólicas, incentivos à prostituição, e outros fatores com tendência ao encapsulamento, sobretudo de grupos já vulneráveis, ao risco social.

2.1.1 A escola vista como esperança de inclusão social

Para preparar o público jovem e adulto para o enfrentamento dos problemas sociais é preciso informar, refletir e questionar com os alunos. É primordial “abrir suas mentes”, enriquecendo-as da capacidade de análise crítica e de julgamento, sobretudo do domínio dos meios de comunicação de massa, que têm o poder de induzir, persuadir (muitas vezes de forma negativa e sem responsabilidade social), interferindo direta ou indiretamente sobre a cultura, hábito, costumes, valores éticos e morais. Importante ressaltar que cada vez mais a mídia tem lançado mão de seu poder e inferido seus próprios interesses na vida dos jovens.

Nesse sentido, Liu Fat Kam (2009), chama a atenção para a questão da educação como alternativa para combater esses princípios que atingem a massa jovem, afirmando que:

Uma das opções mais eficazes para atingir esse objetivo é o aumento da escolaridade e da qualidade educacional e cultural para esse segmento da população. Com uma melhor e maior bagagem educacional e cultural as outras carências poderão ser suprimidas. [...] Nesse contexto, são de extrema importância uma parceria moderna, integradora e consequente entre o setor público e o privado, porque nenhum dos dois resolverá sozinho o desafio (KAM, 2009, s/p).

O fato é que muitas vezes as escolas têm se mostrado ineficazes em seus objetivos e metas, assumindo pouco seu papel e distanciando a participação dos diferentes atores da comunidade escolar, fragilizando o estabelecimento das relações, que já são desequilibradas e ambíguas.

A escola, ao preparar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), deverá levar em consideração o que é fundamental aos atores envolvidos com a dinâmica escolar, saber o que ensinar e a quem está ensinando. Além disso, conhecer o aluno, sua realidade - muitas vezes sofrida - faz com que a educação tome novos rumos e defina práticas objetivas.

Por outro lado, a escola deve considerar em seu PPP outro ponto de extrema importância na Lei nº 11.343/2000 que é, sem dúvida, o que se apresenta no art. 19, inciso X, XI e XII, a saber:

Art. 19. As atividades de prevenção do uso indevido de drogas devem observar os seguintes princípios e diretrizes:

X – o investimento em alternativas esportivas, culturais, artísticas, profissionais, entre outras, como forma de inclusão social e de melhoria da qualidade de vida;

XI – o estabelecimento de políticas de formação continuada na área da prevenção do uso indevido

de drogas para profissionais de educação nos 3
(três) níveis de ensino;

XII – a implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às diretrizes curriculares nacionais e aos conhecimentos relacionados a drogas (BRASIL, 2011, p 31).

Nesse enfoque destacamos as reflexões de Silva (2009), segundo as quais se devem reestruturar às práticas escolares que priorizem estudos de cunho antropológico, em que se encaixa a escola, com vistas a levar informações à comunidade escolar para que haja uma redução das vulnerabilidades sociais.

Porém, no que tange aos riscos sociais causados pelas drogas, Veloso (2011) afirma que a solução nunca é fácil, há que se ter “olhos de ver”, e quando este problema se fizer presente, indagar-se “e agora?”, ressaltando que esse problema há que ser enfrentado com determinação e coragem.

Nessa perspectiva, a escola como espaço de um complexo multiculturalismo tem que investir na prática curricular voltada para o trabalho interdisciplinar no qual os sujeitos envolvidos no processo escolar de ensinar, de educar tenham como foco o resgate das questões socioculturais, trazendo para o interior da escola discussões quanto às identidades, ao gênero, à etnia, à classe social, às necessidades especiais, à idade, ao espaço de vivência e das vulnerabilidades sociais dos sujeitos da comunidade escolar e dos aglomerados e favelas no entorno da escola.

Nesse sentido é que Freire (2009, p. 125) declara:

É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor e da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que se efetive. É nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar

prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los.

Da mesma forma, corrobora com essas ideias Bueno (2009, apud FORQUIM, 1993, p. 2) quando afirma que:

É nesta diferença que se manifesta o desafio a ser enfrentado pela escola e professores de agir na interseção das culturas: a escolar, a dos alunos/professores e a da humanidade, para promover a junção delas na construção de novos saberes e práticas contextualizadas.

Nesse contexto há necessidade de voltar-se para descentralização das relações de poder, para que se construa uma escola democrática, uma vez que a nova ordem exige decisões políticas, ações compartilhadas e um currículo que leve em consideração as diretrizes curriculares nacionais para a EJA e conhecimentos relacionados aos riscos sociais.

3 ROMPENDO O SILÊNCIO DOS ALUNOS DA EJA

Ao romper o silêncio de uma classe segregada socialmente, faz-se necessário estar disposto a romper com os nossos próprios preceitos e paradigmas para poder “ouvir” além de nossos próprios espelhos, dando ao outro a possibilidade de escolha, de decisão e de liberdade, com todos os sentidos que nos deixam em alerta para o novo, o não convencional, o possível avesso das soluções estereotipadas instituídas. Por isso, é preciso ser ético, perceber como existimos coletivamente e então pensar com seriedade naquilo que François Rabelais (apud CORTELLA, 2006) vaticinou: “Conheço muitos que não puderam, quando deviam, porque não quiseram, quando podiam”. É nesse sentido que esse trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo (CEP-Ifes), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo aprovado antes de sua execução.

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo do problema, com finalidade exploratória com vistas a um estudo de caso sobre alunos em vulnerabilidade social na modalidade EJA em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF), localizada na periferia de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Ressalta-se a importância de propor ações escolares com abordagens psico-pedagógico-familiares que visem à redução das vulnerabilidades sociais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os dados coletados foram tratados de forma hipotético-indutivo-dedutiva, e para a análise dos resultados dessa pesquisa, pautou-se em referências bibliográficas atualizadas e ratificadas em obras renomadas.

Utilizaram-se, nessa abordagem, múltiplos métodos qualitativos na coleta de dados, os quais integram na técnica de grupo focal, os “[...] resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade” (MORGAN apud GONDIN, 2002, p.5), uma vez que houve necessidade de adquirir informações rápidas dos participantes com ampla variedade de opiniões. Assim, além do grupo focal, que envolveu alunos da EJA de grupos comportamentais heterogêneos na investigação dos riscos sociais como fator de abandono dos estudos, foi realizada entrevista com os pais dos alunos investigados com foco na intervenção psico-pedagógico-familiar. Aplicou-se, ainda, um questionário junto a 10 professores da EJA com foco na prática pedagógica, nos desafios de contextualização e nos enfrentamentos do problema em sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa são alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na faixa etária entre quinze a trinta anos. São alunos que foram excluídos do ensino regular pela necessidade de trabalhar e/ou por não estarem adequados à faixa etária e, ainda, por causa das vulnerabilidades sociais. Alguns desses discentes já são trabalhadores, outros só estudam e desejam inserir-se no mercado de trabalho.

Os pais que participaram dessa pesquisa são os genitores dos alunos menores e maiores de idade que foram convidados para participar da técnica do grupo focal. A amostragem limitou-se a um intervalo maior ou igual a seis e menor do que oito pais.

Os professores selecionados representam o universo de professores que ministram aulas na modalidade EJA, ou seja, retratam o quantitativo total. Uma professora leciona no primeiro segmento (1ª e 4ª série) e os demais no

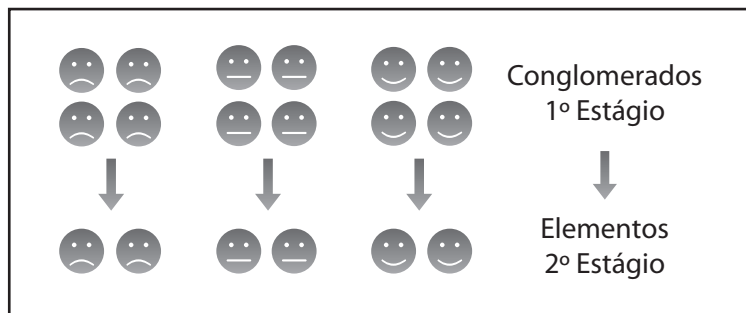
segundo segmento (de 5ª a 8ª série), todos no horário noturno. São graduados em sua área de atuação e somente 08 possuem o curso de pós-graduação. São regentes na EJA nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês e Educação Especial. Foram escolhidos para essa pesquisa por acompanharem diretamente o ensino-aprendizagem desses alunos e vivenciar os riscos sociais na sala de aula.

3.1 TÉCNICA DE GRUPO FOCAL COM CONGLOMERADOS HETEROGÊNEOS

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa em que os participantes selecionados, segundo uma dada técnica de amostragem, interagem focados em temas específicos, mediados pelo moderador. Esse instrumento de pesquisa vem sendo utilizado pela comunidade científica para coleta de dados frente à compreensão de atitudes, comportamentos e opiniões de realidades distintas (COTRIN-CARLINI, 1996; KRUNGER, 1988; SOARES, 2000). Dependendo dos objetivos da pesquisa, pode-se optar por grupos homogêneos ou heterogêneos (DIAS, 2000). No caso dessa pesquisa, optou-se por grupos heterogêneos, já que o objetivo foi encontrar consenso entre opiniões de sujeitos representantes de conglomerados diferenciados no âmbito da comunidade escolar.

Para esse instrumento foi utilizada a técnica de amostragem probabilística (aleatória), ou seja, a probabilidade de um elemento da população ser escolhido é conhecida. Dentro dessa classificação, escolheu-se trabalhar com uma amostragem por conglomerados, com a população dividida em subpopulações (conglomerados heterogêneos) representativas da população global (BARBETTA, 2002). Primeiramente, faz-se a seleção aleatória de conglomerados (1º estágio) e depois a seleção aleatória de elementos no conglomerado escolhido (2º estágio), como esquematizado na Figura 1.

Figura 1 - Amostragem por Conglomerados



Fonte: Produção Cead

A população para esse instrumento de pesquisa constituiu-se de alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola estudada e nesse universo todos os alunos são regularmente matriculados e freqüentes, sendo que os critérios de seleção, inclusão e exclusão da amostra definiram certas características que promoveram a separação da população em três conglomerados diferenciados, dentro dos quais se obedeceu a uma seleção aleatória para os alunos participantes, a saber:

- Conglomerado 1: alunos supostamente em risco e vulnerabilidade social (envolvidos com drogas, prostituição, alcoolismo, tabagismo), que tenham acompanhamento pedagógico;
- Conglomerado 2: alunos que possuem familiares em risco social;
- Conglomerado 3: alunos com bom desempenho escolar, assíduos, motivados a participar das atividades.

Deve-se ressaltar que o embasamento teórico-metodológico adotado para minimizar os constrangimentos individuais, promover o entrosamento e favorecer a opinião de todos no grupo focal facilitou a estruturação dos trabalhos de forma heterárquica, utilizando-se, para desenvolver o roteiro do grupo focal, de princípios que criticam os

[...] pressupostos moralistas, discriminatórios e estigmatizantes que contribuem para gerar e alimentar preconceitos, que conduzem a uma

política e um elenco de práticas proibicionistas que favorecem o tráfico, aumentam a marginalização do usuário e utilizam métodos repressivos, amedrontadores, informações parciais e inverídicas que contribuem para gerar e alimentar mitos e incrementar o ceticismo (SOARES, 2000. p. 318).

O debate sobre o assunto dirigiu-se à condução tripartite “Informar-Refletir-Questionar”, informando sobre o narcotráfico no cenário da geopolítica global e brasileira, sobre circulação e consumo de drogas e discutindo conceitos e preconceitos com vistas a valores, consumismo e os novos paradigmas sociais, para culminar, então, com a reflexão central da pesquisa no âmbito da escola no mosaico social.

Discutir sobre o tema das vulnerabilidades sociais na EJA é uma situação delicada e exigiu posicionamentos dos participantes. Diante disso, “Frente à quantidade de informações trocadas nesse tipo de reunião, o moderador pode ser auxiliado por um anotador ou pela gravação da sessão em áudio e/ou vídeo, desde que os participantes assim o permitam” (DIAS, p.5, 2000).

Participaram da técnica do grupo focal oito alunos. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram de responsabilidade da pesquisadora, não gerando qualquer ônus para os participantes. A aplicação dos instrumentos ocorreu com o consentimento dos sujeitos participantes do estudo ou dos responsáveis dos alunos menores de idade.

Os dados coletados no questionário, entrevista e grupo focal foram tabulados sob a forma de gráficos, quadros e registro de falas dos alunos. Os diálogos dos alunos foram gravados e posteriormente escritos. Após isso, as gravações das falas foram apagadas. Os sujeitos foram identificados com crachás com seus codinomes para preservar suas identidades.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A escolha da técnica do grupo focal como método de pesquisa no estudo das vulnerabilidades no contexto da EJA tem como objetivo conhecer a visão dos jovens e adultos sobre a percepção que têm sobre os riscos sociais e sobre o que pensam que a escola pode fazer para amenizar esses riscos.

Para aquecimento das discussões, na semana anterior ao encontro com os participantes, os alunos participaram de uma palestra sobre dependência química, ministrada pelo subsecretário de combate às drogas do município de Vila Velha, o psiquiatra e professor Dr. Veloso, a convite da escola (Figura 2). Esse momento foi muito especial, pois promoveu discussões que se estenderam desde a escola até a comunidade. Vários alunos buscaram se informar sobre a possibilidade de atendimentos individuais e professores buscaram informações sobre cursos e formação dada pela própria subsecretaria que o Dr. Veloso conduz.

Dias após essa palestra, aconteceu um fato lamentável: o assassinato de uma aluna da EJA que vivia em situação de risco (possível envolvimento com drogas). Durante a palestra, foi a única que se comportou de forma inadequada, procurando tumultuar o evento. O assassinato chocou toda comunidade escolar, que, motivada pelas ações da escola, entendeu a necessidade de participar e buscar soluções para o problema dos riscos sociais como fórmula de proteção à vida desses jovens e adultos.

Figura 2 - Palestra do Dr. Veloso, subsecretário de combate às drogas do município de Vila Velha (2011), a convite da escola



Fonte: Registro da própria autora

4.1 A DINÂMICA DO GRUPO FOCAL COM ALUNOS EJA

O grupo focal foi organizado em dois subgrupos em momentos diferenciados, tendo a pesquisadora como moderadora da sessão e os alunos da EJA selecionados como participantes. Inicialmente, houve distribuição

de crachás com codinomes a serem usados durante a sessão pelos participantes, a fim de garantir o anonimato dos alunos, como também houve o recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos alunos ou, previamente, pelos responsáveis, quando menores de idade, o qual autoriza o uso na pesquisa das informações obtidas e informa aos participantes seus deveres e direitos. Além disso, a sessão foi gravada em áudio com prévia autorização dos participantes, para assegurar que, após o evento, fossem feitas as anotações com todos os detalhes da discussão. A sessão teve duração de 01h 30 min. e a discussão só se esgotou quando todos os participantes se manifestaram sobre os tópicos em debate.

Para o foco das discussões foi elaborado um roteiro, dividido em quatro momentos, sob o pilar estratégico de “informar-refletir-questionar” sobre questões diversas, mediadas por slides do Projeto “Compaixão e Cidadania: Drogas – uma guerra perdida?”, com vistas a conhecer a visão dos jovens adolescentes e jovem adulto sobre suas relações familiares, a levantar indicadores de risco social e a verificar as percepções que esses alunos têm sobre as vulnerabilidades sociais.

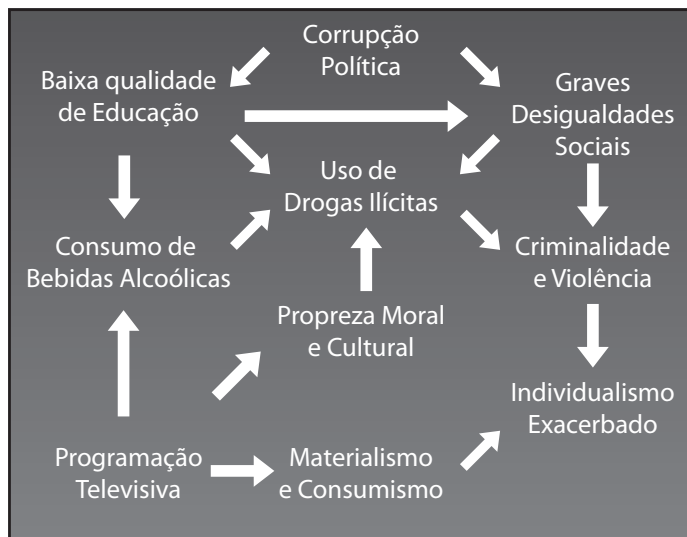
No **primeiro momento**, tratou-se: do narcotráfico no cenário da geopolítica global e brasileira; a vulnerabilidade das fronteiras, sobretudo, as brasileiras no contrabando de armas, drogas, munições e produtos como veículos e outros; da dinâmica de distribuição da droga produzida pelos países sul-americanos e percentuais; da exploração de produtores rurais miseráveis nos cultivos de drogas pelos narcotraficantes; dos lucros astronômicos dos narcotraficantes com o processo de refino, transporte e comercialização da droga; e da contribuição do consumidor na sustentação do tráfico.

No **segundo momento**, focou-se no usuário e na circulação e consumo de drogas: as razões que levam as pessoas ao consumo; as categorias de usuários; a miséria e fome contrastando com a miséria existencial e afetiva; os tipos de drogas e dependências; a expectativa de vida; os tratamentos; e o descaso social.

No **terceiro momento**, vieram à tona reflexões sobre a sociedade: os valores sociais e consumismo; a desumanização do homem e humanização dos bens materiais; a banalização da existência pelas propagandas e marketing, nos veículos de comunicação de massa (tv, revistas, etc.); as causas reais que alimentam a degradação moral; e o tráfico e vício subsequentes.

Por fim, no **quarto momento** vislumbrou-se a busca de soluções, refletindo sobre os novos paradigmas sociais e a escola: individualismo exacerbado; criminalidade e violência; uso de drogas ilícitas; baixa qualidade da educação; corrupção política; graves desigualdades sociais; materialismo e consumismo; pobreza moral e cultural; consumo de bebidas alcoólicas; programação televisiva; e o descaso com a educação e a infância no país. Os participantes também refletiram sobre o mosaico social materializado na figura 3 e classificaram a ordem de prioridade de discussão social para se construir uma sociedade soberana e livre.

Figura 3 - Mosaico Social



Fonte: Projeto “Compaixão e Cidadania: Drogas – Uma Guerra Perdida?”

Observando o mosaico social apresentado, os alunos também expressaram opiniões quanto às vulnerabilidades sociais e aos indicadores de prevenção dos riscos sociais, com a finalidade de apontar quais intervenções, no seu ponto de vista, devem ser priorizadas na redução desses riscos. Eles foram unânimes ao priorizar o combate à corrupção, ao uso de drogas ilícitas, à criminalidade e à violência, mas também apontaram necessidade de medidas emergenciais para combater a baixa qualidade

da educação. E, então, concluíram que uma educação de qualidade pode amenizar problemas sociais de diversas ordens.

Os resultados das discussões do grupo focal, sintetizados no QUADRO 1, revelam que os alunos têm consciência da rede ilegal que comanda o tráfico e conhecem drogas como maconha, cocaína, crack , oxi, entre outras. Além disso, sabem dos seus efeitos de desequilíbrio moral, físico e psíquico. Esses alunos também acreditam que muitos fatores levam ao vício, considerando que alguns são de cunho social como a facilidade na compra das drogas, a influência de amigos e o apelo das propagandas e programação televisiva, “que usam artistas famosos servindo de exemplo”, mas o que se vê é o uso de drogas, de cerveja, de cigarro, a prática da prostituição, da competição sem ética, e tudo isso em horários impróprios, sem censura; apontam também como responsáveis pelas vulnerabilidades sociais outros fatores de cunho familiar sob a égide de famílias desequilibradas, muitas vezes sem tempo para o diálogo, sem coragem para impor limites (pais tímidos ou desinformados), outras vezes agindo com violência ou com exemplos inadequados (pais que usam drogas lícitas como bebidas, abrem brechas aos filhos para se adentrarem no mundo das drogas lícitas e ilícitas).

Quadro 1 – Apresenta os principais resultados do grupo focal quanto à avaliação da escola como locus de discussão das vulnerabilidades sociais (foco na visão discente)

Avaliação da Escola como Locus de discussão das Vulnerabilidades Sociais na Visão dos Alunos

N = 8 ALUNOS; CURSO EJA; TURMAS 1º E 2º SEGMENTO; 2011

1º MOMENTO - O NARCOTRÁFICO NO CENÁRIO DA GEOPOLÍTICA GLOBAL E BRASILEIRA

Interessados no tráfico de drogas: “chefões do tráfico” (80%); os poderosos (políticos, governantes) (10%); grandes traficantes com apoio de policiais (10%). **Quem lucra:** “os grandões” (políticos, pessoas da alta sociedade) (80%); o traficante - usuário conivente (10%) e usuário (inocente) (10%). **Cultivo da droga:** trabalhadores inocentes (20%); os

pobres (30%); moradores de rua (10%); usuários (10%); crianças que trabalham para o tráfico (10%,). **Por que os jovens entram no mundo das drogas:** facilidade de compra; falta fiscalização (10%); na família: alcoolismo (10%); falta de diálogo (60%); falta investimento no jovem (10%); influência de amigos (10%). **Pobreza e uso de drogas:** não influencia (100%). **Jovens de família rica e o uso de drogas :** família: discussão entre pai e mãe (30%); falta educação (20%); pais sem tempo (10%); influência dos amigos (10%); festas raves “rola” álcool e drogas (10%); jovens “vazios”, têm tudo na vida (10%); curiosidade (10%). **Usuários e a expectativa de vida:** não têm expectativa (90%); a expectativa é deus (10%). **A libertação do vício:** fé (80%); apoio familiar (10%); viver é mais importante (10%).

2º MOMENTO: O USUÁRIO: CIRCULAÇÃO E CONSUMO

Significado de drogas: é tudo que destrói a vida, a família (100%). **Conhecimento de drogas:** ouve falar em crack, oxi, cocaína, maconha, heroína, anfetaminas, medicamentos controlados, antibióticos (100%). **Efeitos das drogas:** agressividade, estupro, perda da sua identidade (40%); furta na família (10%); nervoso, agitado, ri à toa (20%); assassinatos (20%); suicídio (10%). **Conceito de drogas lícitas e ilícitas:** não sabem (90%); as ilícitas são feitas pelo traficante e as lícitas liberadas para medicação (10%). **Preconceito familiar/práticas proibiciostas:** proibir incentiva mais o usuário de drogas (100%). **A sociedade e o preconceito com o usuário:** medo de assaltos pelo usuário (90%); o usuário é visto como “um ninguém” pela sociedade (10%). **Envolvimento das meninas com drogas:** diversão (30%); influência de amigos (50%); namorados usuários (20%). **Como conseguem dinheiro para usar a droga:** prostituem-se (60%); furtam em casa (20%); “objeto” sexual do traficante (20%).

3º MOMENTO - A SOCIEDADE: VALORES E CONSUMISMO

Os meios de comunicação e a desarmonia familiar: Colaboram para a desarmonia familiar com propagandas: drogas, cerveja, cigarro (20%); Incentivo às famílias desequilibradas (20%); Incentivam jovens a consumir drogas lícitas/ilícitas (10%); Programas e horários impróprios para menores (10%); Afasta da religião (20%); A mídia de massa destrói famílias e os jovens (10%); Alienação (10%); faltam programas educativos (10%); Há gente que quer fazer tudo que vê (10%). **Artistas e programas incentivando o uso de drogas lícitas e ilícitas:** Artistas fazem campanhas contra drogas e a favor das drogas, são incentivadores (70%); Jovens procuram más companhias (30%); o Big Brother (TV Globo) é uma afronta, rola droga, bebidas, sexo, consumismo e competição (10%). **Pais usuários de drogas lícitas:** Há mães alcoolizando crianças (20%); Bebem com os filhos, depois criticam seus filhos (60%); Pais bons desejam que os filhos sejam homens e mulheres direitos (20%). **Acontece ultimamente com as famílias:** Ocorre nas famílias uso de drogas, álcool, tabagismo, entre outros (100%). **Família incentiva filhos ao uso de drogas:** são culpadas pelo filho usar droga, fazem muitas críticas aos filhos (60%); discussão entre os pais (40%). **Educação e Limites:** Não dão limites e não corrigem os filhos (60%); Se dentro de casa tem uma raiz (pais) boa, a planta vai vingar (referindo-se aos filhos) (10%); Há pais que dialogam (30%); **Diálogo sobre Riscos Sociais:** Há pais que só maltratam os filhos (30%); Conversam sobre os riscos (50%); Não dialogam, são pais tímidos (20%).

4º MOMENTO - SOLUÇÕES: NOVOS PARADIGMAS SOCIAIS

Educação Inicial: A educação tem que começar em casa, desde criança (80%); Pais usuários, a criança precisa mais da escola, essa é a fortaleza (10%); Pais como exemplos, ter cuidado com os filhos (10%). **Dialogando sobre riscos sociais na Escola:** Na escola aprendemos tudo de bom; é nossa 2ª casa (90%); Na escola ouvindo palestras e a atenção

individual (10%). **A escola e a discussão dos riscos sociais:** A escola não deve ter medo, fazer o possível para informar as pessoas (100%). **Abandono dos Estudos:** As drogas (60%); Se tentar dialogar com o usuário é pior, acham que ninguém gosta deles (10%); Amizades (20%); Falta amor e carinho dos pais (10%). **Retorno a Escola :** O carinho (10%); Querer recomeçar (40%); Apoio da família (40%); Para esquecer os problemas (10%). **O papel da escola frente vulnerabilidades sociais:** Diálogo com os jovens, cursos, palestras, filmes, parcerias para ajudar alunos dependentes químicos (100%).

Fonte: Resultado da pesquisa das autoras

Quanto à educação de base dos sujeitos, os participantes acreditam que “não é papel do professor, mas da família”, que deve iniciá-lo em casa, dialogando sobre valores e limites; a escola tem o papel de ensinar, complementando a educação familiar na transmissão desses valores.

Os alunos da EJA participantes do grupo focal também consideraram que quem usa droga tem pouca chance de sair do vício e que os usuários não são vistos como vítimas sociais, outrossim, que, marginalizados, estão submetidos aos ditames preconceituosos da sociedade (são marginais). Portanto, acreditam que as portas de saída para as drogas, abrem-se por movimentos de apoio sócio-familiar: da família (apoio com base em amor e carinho), da religião (apoio com base em fé a Deus) e da escola (apoio com base em informação).

Na visão dos alunos, a escola é o lugar apropriado para discussão das vulnerabilidades sociais. Eles disseram que é “na escola que aprendemos tudo de bom; ela é nossa 2ª casa” e não pode se intimidar frente aos riscos, mas procurar informar, apoiar alunos que têm abandonado os estudos por causa das drogas, dos problemas familiares e dos incentivos fora dos muros da escola. Os alunos ainda pontuam que a escola precisa abrir-se ao diálogo com os jovens, fazer parcerias para cursos, trazer palestras educativas, momentos culturais como filmes, passeios, entre outros e encaminhar alunos usuários para instituições de apoio à saúde.

As reflexões do grupo trazem indícios de que a escola deve trabalhar conteúdos mais significativos para alunos jovens e adultos, diminuir a sua preocupação com notas e procurar inquietar-se com a aprendizagem,

elaborando estratégias de como conduzir o conteúdo e a revisão da prática em sala de aula, conforme propostas de temas apontados pelos alunos para a redução dos riscos sociais nessa escola.

4.2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Em paralelo ao grupo focal, foi realizada a entrevista com os pais dos alunos (de forma individual), com o objetivo de coletar opiniões desses sujeitos acerca da relação família-aluno, família-escola, e, além disso, questionar aos pais o que a escola pode fazer para amenizar os riscos sociais que ocasionam o baixo rendimento e abandono dos estudos. Os pais dos alunos participantes do grupo focal foram convidados a participar de entrevista na escola, entretanto só compareceram as mães dos alunos menores de idade; os alunos acima de dezoito anos justificaram não morar com os pais, pois já constituíram família (QUADRO 2). Essas mães também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para elas contextualizado quanto aos seus deveres e direitos na participação da pesquisa.

Com as mudanças nesses laços frateros, a família é abandonada numa sociedade que também é abandonada pelos seus dirigentes. Na vida real, esses problemas, na maioria das vezes, são (des) percebidos pela escola, não havendo ações efetivas nesse sentido. Assim, as entrevistadas confirmam que “os pais não estão preparados para lidar com os riscos sociais que entram em suas famílias (através das amizades dos filhos, da mídia que não mostra censura, ao contrário, incentiva o uso de drogas lícitas e ilícitas)”; elas revelaram que os jovens imitam o que os personagens mostram na TV, personagens esses que, nem sempre, servem de bons exemplos.

Quadro 2 - Resultado da entrevista com os pais dos alunos da EJA em ações sócio-pedagógicas

RESULTADO DA ENTREVISTA COM OS PAIS DOS ALUNOS
Acompanhamento da Vida Escolar: Mãe 1: Pouco, trabalho. Mãe 2: Sim, vê cadernos; Mãe 3: Sim, agora dialoga; Mãe 4: Sim, vem à escola.
Envolvimento do filho com drogas: Mãe 1: Não; Mãe 2: Não; Mãe 3: Não; Mãe 4: Não.
Pais preparados para as questões dos riscos sociais: Mãe 1: Não; alguns fingem que não veem ; Mãe 2: Não; só pensam “pode acontecer com o filho”; Mãe 3: Não; criação não é mais como antigamente; Mãe 4: Não; precisam de ajuda.
Como preparar-se para lidar com os riscos sociais: Mãe 1: Participar de palestras; Mãe 2: Diálogo com os filhos; Mãe 3: Informar-se; Mãe 4: Grupos de ajuda.
A mídia e a influência sobre os jovens: Mãe 1: Incentiva os jovens a fazer tudo errado; Mãe 2: Os jovens representam o que veem; Mãe 3: Não há censura, mudança de comportamento em casa/escola; Mãe 4: Motiva jovens a serem transgressores.
O que a escola pode fazer para ajudar os jovens: Mãe 1: Promover palestras educativas; Mãe 2: Todos da equipe escolar devem orientar; Mãe 3: Dialogar mais com alunos; Mãe 4: Participação da família na escola.
Convite à participação da família na escola: Mãe 1: Abrir as portas para a família; Mãe 2: Não convidam; Mãe 3: Tem convidado os pais; Mãe 4: A escola precisa convidar pais para palestras.
Jovens desinteressados no convívio familiar: Mãe 1: Os jovens pensam que sabem tudo. A escola deve fazer reunião com filho/pais/professores; Mãe 2: União de todos: escola, filhos e a família; Mãe 3: Conhecer melhor nossos filhos na escola com a parceria dos educadores; Mãe 4: juventude difícil, a escola firmar parceria.
Escola assumindo papel da educação familiar: Mãe 1: Os pais precisam assumir sua função: educar; Mãe 2: É obrigação da família; Mãe 3: Educar não é papel da escola; Mãe 4: A escola tem que ensinar conteúdos, professor não é pai.

Fonte: Resultado da pesquisa das autoras

Há uma esperança na fala das mães: a escola como parceira na promoção de eventos, de palestras e de reuniões, primando pela participação desses sujeitos em discussões que respaldem o combate ao abandono escolar, aos problemas em sala de aula e familiares, aos riscos sociais dentro e fora da escola. Ao considerar a contribuição trazida por essas mães, pode-se afirmar que a escola de adultos precisa quebrar seus paradigmas tradicionais e valorar a inclusão desses sujeitos à representatividade de inclusão e pertencimento como requisito à construção do diálogo (ABRAMOVAY, 2003).

Em nosso país a evidente pobreza tem afastado os pais do convívio com seus filhos em função do seu sustento, gerando uma apartheid familiar. Assim, pais e filhos se afastam e os filhos revoltam-se, acreditando não serem amados. Isso abre brechas para se adentrarem no mundo das drogas, da prostituição, do alcoolismo, do tabagismo, dentre outros.

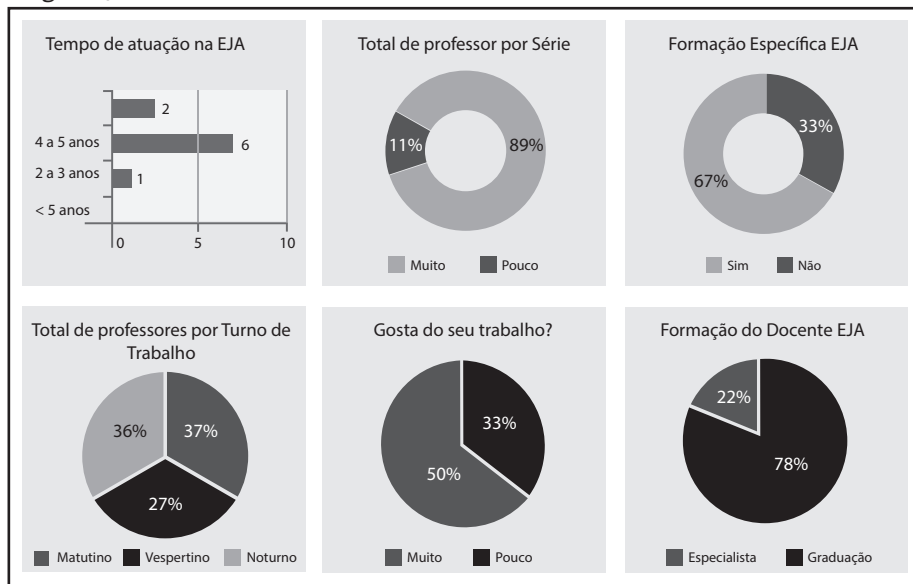
4.3 A VISÃO DOCENTE

Na outra frente de investigação, estava o questionário dos professores, que objetivou verificar como se percebem e tratam os problemas das vulnerabilidades sociais em sala de aula e entender a opinião docente sobre o que fazer para que esses problemas sejam amenizados nessa escola. No questionário, esses professores discorreram livremente sobre sua prática docente, suas vivências pessoais, seus conhecimentos metodológicos e seus planejamentos para atuar em sala de aula frente às diferentes representações dos alunos da EJA. Aos docentes também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e colocado que era facultada à participação, porém todos que foram contactados, prontamente interessaram-se em participar do estudo.

Na escola, 89% dos professores são de área específica, enquanto que apenas uma professora tem formação para atuar com alunos da alfabetização à 4ª série; todos possuem nível superior, sendo que somente 78% deles são pós-graduados em cursos diversos; dois são especialistas em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), e uma em Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Secretaria

de Educação do Estado do Espírito Santo. A distribuição dos professores por tempo de ensino na EJA mostrou que a maioria tem uma boa experiência - entre quatro a cinco anos de atuação (Figura 4).

Figura 4 - Perfil do Professor da EJA na escola estudada



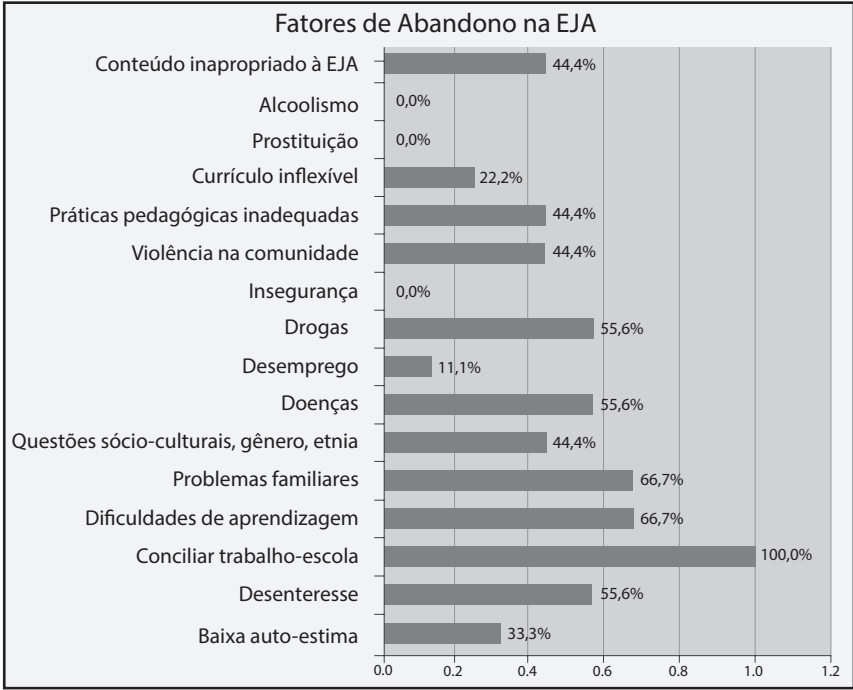
Fonte: Produção Cead

Esses professores que atuam na EJA, na grande maioria, trabalham em três turnos, carga horária bastante intensa, e apenas 50% deles afirmam gostar de trabalhar com a modalidade de jovens e adultos, apesar de não ter formação específica; outros 33% disseram gostar pouco, justificando que o município não promove formação que atenda às necessidades da realidade que o professor vive no dia a dia da sala de aula. Vale ressaltar que um professor, desabafando, disse que os alunos não querem nada, o que o está deixando desanimado com a profissão.

Os professores foram unânimes em dizer que, entre os fatores que contribuem para o abandono escolar, a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho-escola destaca-se; 66,7% apontam os problemas familiares e as dificuldades de aprendizagem, seguidos por outras questões agravadas por doenças, conteúdo inadequado, práticas pedagógicas inadequadas,

violência na comunidade, dentre outras dificuldades como responsáveis pelo abandono. Quanto ao agravamento do abandono por envolvimento em riscos sociais, 55,6% pontuam o envolvimento com drogas, caminho que conduz o jovem à violência, à delinquência e à inadaptação social (Figura 5). Essa população de usuários, quando retorna à escolarização, vem em busca de resgate do tempo e dos direitos perdidos.

Figura 5 - Fatores de abandono dos estudos

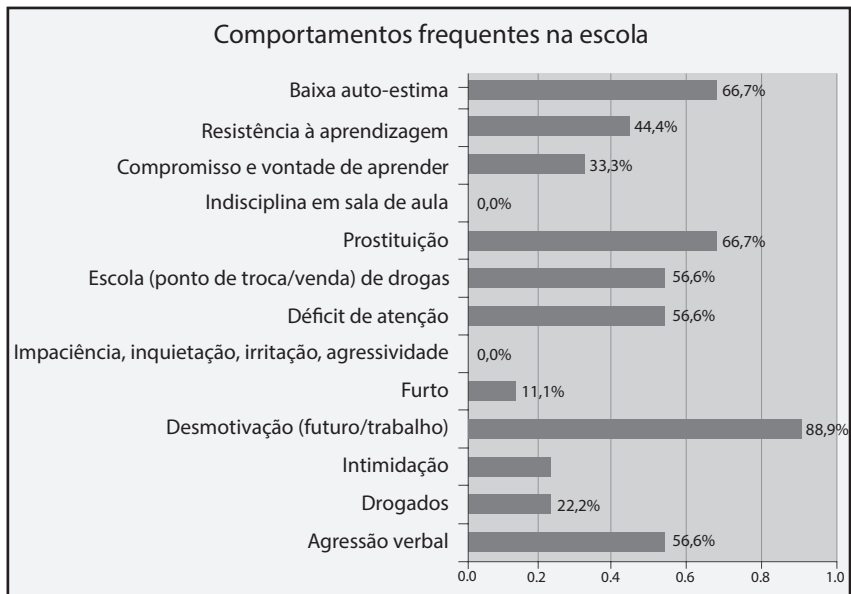


Fonte: Produção Cead

Os professores também observam existir padrões de comportamento frequentes na escola, sendo que os mais evidentes perpassam por alunos desmotivados em relação ao futuro/trabalho, apontados por 88,9% dos docentes; adicionalmente, percebidos por 66,7%, destacam-se a baixa autoestima e comportamentos que fazem da escola mais um ponto de troca/venda de drogas. Nesse último ponto, vale a reflexão de que tal situação favorece o consumo de

drogas por alunos já usuários, e que, provavelmente, faz novos adeptos via essa rede ilegal que atua dentro dos muros da escola (Figura 6).

Figura 6 - Comportamentos frequentes na escola



Fonte: Produção Cead

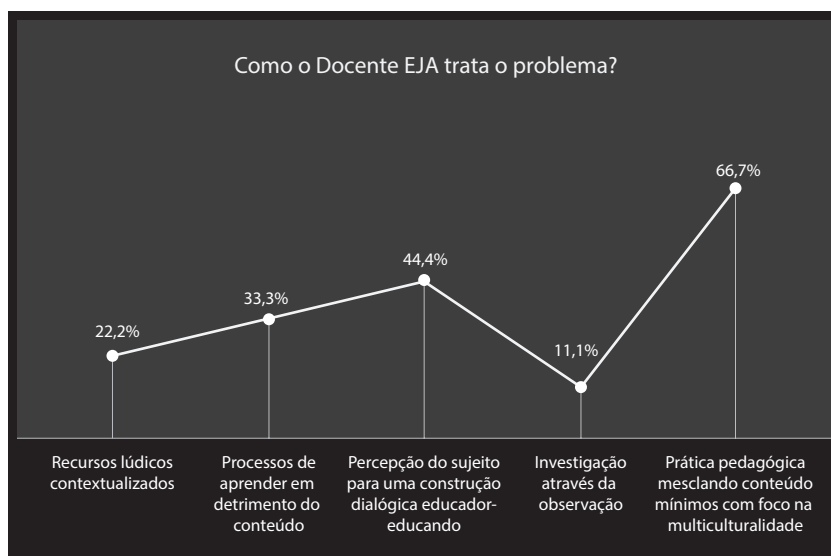
Outros comportamentos como déficit de atenção, impaciência, inquietação, irritação e agressividade também são percebidos na escola, sendo, ainda, possível vislumbrar a intimidação e a agressão verbal à figura do professor, aos demais alunos e aos funcionários, espalhando medo e insegurança de toda ordem na escola e aumentando os riscos sociais. Neste espaço de ensinar e de aprender parece-nos que os direitos dos cidadãos ainda não foram devidamente promovidos e efetivados. A realidade é evidente: a maioria dos alunos que se servem da Educação de Jovens e Adultos ainda é desatendida, como aponta Vasconcellos (2007).

Segundo os professores, a solução dos problemas aqui em evidência para o contexto investigado reside na qualidade do tratamento aplicado, mesclando em sua práxis pedagógica a inclusão conteúdos mínimos com

foco na multiculturalidade (66,7%) e a percepção do sujeito para uma construção dialógica educador-educando (44,4%), conforme resultados apresentados na Figura 7. São recursos metodológicos que viabilizam cuidados com o educando na prática docente, mesmo que atuando em um ambiente fragilizado pelos riscos sociais.

Durante as observações que realizamos na escola, notamos que os professores não têm momentos de planejamento individual nem coletivo, dificultando o combate às questões emergentes dos riscos sociais presentes na escola. Eles têm trinta minutos na entrada, isso quando chegam no horário, devido a atrasos ocasionados pelo trânsito. A maioria dos professores trabalha em três turnos e em meio ao cafezinho, lanche, atividades dos alunos, registros no diário de classe, informes por parte da pedagoga é que se dá o que chamamos de “planejamento”. Grande parte das vezes, a preferência nesses momentos volta-se à organização do material que utilizarão em sala de aula.

Figura 7 - Como o docente trata problema em sala de aula



Fonte: Produção Cead

Os professores sentem-se desmotivados frente às dificuldades em sala de aula, aos baixos salários e ao pouco investimento por parte do município em sua formação profissional. Portanto, o conjunto de sugestões compõe-se de tentativas que fazem no corre-corre entre as aulas e que não estão prescritas no currículo e nem no planejamento diário (Diário de Campo).

Considerando-se as respostas dadas pelos professores à pergunta “O que a escola pode fazer para amenizar os riscos sociais?” e a possibilidade de que os quesitos elencados aos maiores percentuais obtidos sejam tomados como respostas da escola para os riscos sociais, é possível afirmar que cada um cabe dentro do currículo feito por muitas mãos, que se sentem inquietas com a aprendizagem dos alunos da EJA.

Os resultados percentuais indicam prioridade de intervenção (Figura 8) nas palestras de caráter preventivo e educativo com destaque aos riscos sociais (25%), nas práticas pedagógicas integradas, interdisciplinares e contextualizadas por faixas etárias (21%), no estudo das representações discentes para repensar o currículo (15%) e nas reuniões individuais/coletivas para dialogar com alunos, professores, direção, pedagogo e comunidade local (15%); somando-se nesses quesitos 76% de todas as indicações dos professores. Adicionalmente, ainda foram escolhidos os quesitos de intervenção escolar na comunidade local (9%), de formação psicopedagógica específica para os docentes no trato dos problemas de riscos sociais (9%) e de troca de experiências com escolas, comunidade escolar e local, família e alunos com destaque nos riscos sociais (6%).

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver um currículo que permita contemplar espaços e tempos para a discussão coletiva da prática pedagógica integrada, interdisciplinar e contextualizada, a qual atenda às demandas dos alunos da EJA adotando metodologias que dialoguem com os saberes dos alunos. De fato, durante as discussões no grupo focal percebemos que esses sujeitos têm muito a ensinar a partir de suas vivências pessoais, embora, não tenham ainda voz ativa na escola e por muitas vezes sejam vistos como um grupo marginalizado.

Figura 8 - Opinião dos docentes sobre o que a escola pode fazer para amenizar os riscos sociais



Fonte: Produção Cead

Ribeiro (apud VASCONCELLOS, p. 53, 2007) destaca que no currículo, os elementos da cultura são valiosos e essenciais, princípios esses que devem estar explícitos e sintetizados para orientar o plano de ação em uma escola. Portanto, a escola precisa se articular para promover palestras, trocar experiências com escolas da mesma região, envolver a comunidade escolar e famílias dos alunos, discutir as práticas pedagógicas coletivamente com os professores, e nessas ações, entender que é locus apropriado para discussão das vulnerabilidades sociais.

É preciso refletir e trocar ideias relacionadas aos aspectos drogas, alcoolismo, prostituição, saúde, tabagismo, sexualidade, entre outros, na escola, assim como preparar seus professores com formação psicopedagógica para os problemas dos riscos sociais com vistas às idiossincrasias locais, além daquela específica para a EJA.

Na relação família e escola, a instituição escolar deve se articular para promover estratégias que envolvam a presença dos pais em reuniões individuais e grupais, no sentido de fomentar “[...] o protagonismo juvenil

à participação da família” (BRASIL, 2011, p. 13). Os alunos precisam ser ouvidos pela família, pela escola, sobretudo, quando esses últimos praticam ações que levam ao prejuízo dos estudos, que os qualificam como “alunos-problemas”.

Quanto aos tempos e espaços escolares, a escola precisa disponibilizar espaços para que os alunos participem das atividades recreativas, esportivas, eventos festivos e grupo de encontro de jovens, bem como promover passeios que elevem o conhecimento e a prática da cultura, da história, da política, com a visita a museus, a galerias de arte e a outros espaços.

Sem dúvidas, é no cotidiano que as instituições escolares devem enfrentar os riscos sociais a que estão sujeitas,

[..] por meio de estratégias inovadoras, traduzidas numa direção sintonizada com mudanças qualitativas na relação com os alunos, na participação das famílias e da comunidade, no engajamento dos professores e demais funcionários, no uso e na percepção do espaço físico, na sociabilidade e na própria imagem da escola. A diversidade dessas estratégias é bastante significativa, trazendo consigo a perspectiva de transformação das práticas convencionais de gestão e organização das escolas e de seu posicionamento em relação às questões que lhe são impostas pela sociedade em geral e, especificamente, por seu entorno, dentre as quais o problema da violência assume proporções preocupantes (ABRAMOVAY, 2003, p. 91).

Por fim, a escola deve buscar entidades parceiras para realizar eventos e/ou atendimentos individual aos discentes ou ao grupo familiar, fazendo com que o jovem e o adulto tenham o sentimento de pertencimento à escola como forma de inclusão social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem se tornado cada dia mais visível à sociedade, quando se apresentam expostas às questões dos riscos sociais, que têm permeado os espaços escolares, atordoando os sujeitos que (con)vivem na escola, família e comunidade local. Na escola as fragilidades dos estudantes são perceptíveis e também são simbólicas, calam-se, silenciam os sujeitos.

Esta pesquisa ousou desafiar o silêncio, partindo da questão: o que escola pode fazer para amenizar os riscos sociais, que têm levado os alunos da Educação de Jovens e Adultos ao abandono escolar? Tal preocupação nos moveu a envolver os alunos, professores, famílias, comunidade escolar e local na periferia urbana de Vila Velha com informações, e, reflexões.

As vulnerabilidades sociais são proporcionadas por um viés de situações de ordem social, familiar, econômica, que têm levado ao agravamento dos riscos sociais; assim, a escola deve voltar suas ações à construção de um currículo que contemple a sua diversidade por faixas etárias, com expectativas de conduzir estratégias específicas para uma prática pedagógica integrada, interdisciplinar e contextualizada.

É necessário que se faça a discussão coletiva com os profissionais envolvidos com os sujeitos da EJA, partindo da organização do trabalho escolar para inferir mudanças na vida desses jovens e adultos frente à necessidade de sua inserção no mercado de trabalho, na vida social, cultural e nos espaços de canais de participação, como os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, de forma que a sua cidadania não seja apenas um direito, mas se torne uma prática social real. Ao se falar de políticas públicas, reafirma-se a escola como espaço constituído para a reflexão, a intervenção e a mediação. Práticas essas, que devem ser implantadas para apontar o diálogo, dizer não a várias formas de repressão, pelas quais a escola foi usada ao longo de sua história.

Para que esse trabalho se realize com a união de todos os sujeitos do universo escolar, há também a necessidade de professores preparados para lidar com as idiosincrasias locais e com os riscos sociais, pois são eles que vivenciam diretamente em sala de aula essas questões. Esses precisam se articular coletivamente para garantir sua formação continuada e qualificação nos espaços e tempos escolares. Assim, através das falas dos atores escolares, abriram-se possibilidades para que o “diálogo adormecido”, então,

“despertasse” e apontasse a escola como o locus apropriado das discussões, das reflexões e do “diálogo consentido”. E os sujeitos comprometidos nessas questões puderam buscar romper com os abismos das relações entre escola e família, família e escola (e sociedade em geral).

Muitas dessas questões, que não se encontram nos livros, precisam ser construídas pelos que dela participam, de forma que como copartícipes das soluções de conflitos, possam perceber que temos situações demasiadamente sérias a serem questionadas, debatidas e solucionadas. É nesse sentido, que a escola precisa resgatar a cultura da ética, incentivar a criação de grêmios, reunião, palestras para pais, capacitação para os profissionais da escola.

Reafirmamos, portanto, que a escola é o lugar de referência, próprio para que as vulnerabilidades sejam refletidas com os sujeitos que compõem o seu universo escolar; afinal, abrir as portas da escola é fazê-la conhecida, como uma instituição que precisa também ser revelada para a sociedade.

Por fim, a continuidade desse trabalho aponta para um projeto junto à equipe pedagógica da escola que sintetize ações na redução das vulnerabilidades sociais detectadas, através da elaboração de um plano de ações, que preveja estratégias de intervenção baseadas nos indicadores de redução de risco sugeridos pelos alunos, pais e professores e que instigue o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à juventude, com abertura a contextualizações locais e cortes geracionais.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) Escolas Inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28803>. Acesso em: 1 mai. 2011.

BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística Aplicada às Ciências Sociais. 5ª Edição. Ed. Ufsc, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer N. 11 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 2 de Jul. 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Políticas Públicas sobre Drogas: Documentos para debate. Brasília: Edições Câmara, 2011. 94 P.

BUENO, Mirian Rezende. Olhares de alunos de EJA em espaços segregados: práticas que buscam a inclusão. In: X Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG). Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/xenpeg/artigos/gt/gt3/tc3%20\(53\).pdf](http://www.agb.org.br/xenpeg/artigos/gt/gt3/tc3%20(53).pdf)>. Acesso em: 8 Jun. 2011.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades Da Técnica Qualitativa Grupo Focal Em Investigações Sobre Abuso De Substâncias. Rev. Saúde Pública, Usp 30 (3): 285-93, 1996 285. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0034-89101996000300013>. Acesso em: 8 de Set. 2011.

CORTELLA, Mario Sérgio. 2006. A ética e a produção do conhecimento hoje. Revista PUCVIVA – edição julho a setembro de N. 27, ano 2006. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r27_r15.htm>. Acesso em: 21 de out. 2011.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade:Estudos; v.10, n.2, 2000. <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>>. Acesso em: 8 de set. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40. IN. São Paulo: Paz E Terra, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. Disponível em: < sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>. Acesso em 20 out.2011.

KAM, Liu Fat. Vulnerabilidade e risco social. Muito além do princípio econômico. Jornal Diário. São Paulo, 17 Fev. 2009. Disponível em: <http://www.fundacaoromi.org.br/fundacao/galeria/pdf/vulnerabilidade_social_diario_17022009.pdf>. Acesso em: 13 Jun. 2011.

KRUEGER, R. A. Focus group: a practical guide for applied research. Newbury Park, Sage Publications, 1988.

PAULILO, Maria Angela Silveira; JEOLÁS, Leila Solberger. Jovens, drogas, risco e vulnerabilidade: aproximações teóricas. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 3, n. 1, p.39-60, jul./dez. 2000. Semestral. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v3.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas. 2009. 339 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10482/4416>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

PROJETO COMPAIXÃO E CIDADANIA. Drogas uma Guerra Perdida? Slides 1 a 107. Colorido. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/francyst/drogas-uma-guerra-perdida>>. Acesso em: 10 Jun. 2011.

SILVA, Gerlane Barbosa da. et al. Intervindo na relação escola e drogas. XI Encontro de Iniciação à docência-UFPB-PRG, 2009. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/XI_enex.XII_endid/apresentação.html>. Acesso em: 15 Jun. 2011.

SOARES, Cássia Baldini. Et. Al. Uso de Grupo Focal como Instrumento de Avaliação de Programa Educacional em Saúde. In: *Rev. Esc. Enf. USP*, v.34, p. 317-322, set. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n3/v34n3a14.pdf>>. Acesso em: 10 Mai. 2011.

VELOSO, José Francisco. “Crack” para Pais e filhos. 1ª Edição. Vila Velha-ES: Above Publicações, 2011.

VASCONCELLOS, Claudia da Câmara Canto. Universo Escolar da EJA No Ensino Fundamental (monografia). Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/3495/2743>>. Acesso em: 25 de out. 2011.

MALTA, Elaine Maria da Silva Oliveira
REIS, Helaine Barroso dos

4 | PRÁTICAS DOCENTES EM UMA TURMA MULTISSERIADA DE 1ª A 4ª SÉRIES DA EJA

Gislane Luiza Noronha Freitas⁽¹⁾

Maria Auxiliadora Vilela Paiva⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização de adultos tem sido alvo de estudos e pesquisas há muitos anos e, apesar disso, nunca é demais conhecer realidades, dificuldades e estratégias que têm sido utilizadas por professores que atuam na EJA. Foi exatamente isso que motivou nossa questão de pesquisa que se delineia da seguinte forma:

Que estratégias metodológicas uma professora utiliza ao trabalhar com uma turma multisseriada de 1ª à 4ª séries da EJA?

Evidentemente que essa questão poderia apontar para várias direções entre elas a relação professor-aluno, o uso de materiais didáticos, metodologias de ensino-aprendizagem, entre outras. Iniciamos nos focando no material didático, mas um piloto desta pesquisa nos provocou a buscar diferentes olhares. A professora que abriu as portas de sua sala para que nós a acompanhássemos utilizava materiais fotocopiados. Evidentemente que a escolha do que copiar já aponta para uma escolha metodológica do professor e isso também é elemento importante a ser pesquisado. Mas as ações da professora na relação com estudantes em diferentes estágios de aprendizagens e as formas como os conteúdos são abordados também chamaram a atenção e são extremamente relevantes. Entretanto, tivemos

1 Pedagoga e Especialista em Educação Profissional na modalidade em EJA. Atua na educação Infantil. E-mail: gislanepp@gmail.com.

2 Doutora em Educação Matemática. Coordenadora de TCC da Especialização Proeja e Professora do EDUCIMAT- Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática do Ifes. E-mail: vilelapaiva@gmail.com.

que fazer algumas opções, limitado pelo tempo curto da pesquisa, que deveria ser concluída em um ano.

Assim sendo, propusemos como objetivo geral desta pesquisa levantar algumas estratégias utilizadas por uma professora em uma turma multisseriada de 1ª a 4ª séries da EJA.

E, mais especificamente:

- Analisar o material didático utilizado pela professora;
- Levantar necessidades dos estudantes a partir de seu ponto de vista.

Nossa experiência com a Educação de Jovens e adultos é recente. Eu, Gislane, também faço parte deste grande grupo de brasileiros que não teve acesso aos sistemas organizados de educação na época dita certa. Embora tenha concluído minha educação básica na idade que todos deveriam terminar, não consegui entrar em um curso superior logo sem seguida. Alguns anos atrás, cursei Pedagogia e após término de minha graduação passei a atuar com maior intensidade na educação infantil. Minha entrada na especialização Proeja fez-me aproximar mais uma vez da diversidade, desta vez com a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a educação de jovens e adultos nessa confluência com a educação profissional e a educação básica. A intenção sempre foi aprofundar meus conhecimentos sobre o Proeja e, principalmente, sobre as especificidades da educação de jovens e adultos. Busquei, então, uma formação que pudesse me ajudar a adentrar nessa área sabendo me posicionar profissionalmente, respeitando direitos e conhecendo estratégias e metodologias que poderiam ser utilizadas para contribuir com a aprendizagem de adultos trabalhadores.

Eu, Maria Auxiliadora, professora aposentada da UFES, pesquisadora na área de formação de professores, tive minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos ao participar, desde 2007, do grupo de pesquisa CAPES/Proeja e lecionar na primeira turma da Especialização Proeja do Ifes também em 2007. Depois disso, fui ser coordenadora de turmas da Especialização Proeja presencial em finais de 2007 até 2010, período em que aprofundei meus estudos na área, tendo sido desde então professora e orientadora desses cursos. Hoje participo da modalidade a distância. Tem sido uma experiência gratificante trabalhar e refletir sobre o Proeja, pelo tanto que aprendemos nos debates que travamos na área do ensino profissional integrado ao ensino básico na modalidade de jovens e adultos,

relacionados aos vários desafios e possibilidades que o Proeja nos impõe. Faço parte também do GEPEM, grupo de estudos e pesquisa, colaborativo, que se propôs, entre outras questões, discutir o ensino-aprendizagem da Matemática no Proeja/Ifes desde 2008, além de produzir material didático.

Essa trajetória de aprendizagem sobre a Educação de Jovens e adultos culmina, pois, nesta pesquisa de que busca relacionar as aprendizagens que temos tido durante nossas experiências na Educação de Jovens e Adultos, nossos desejos de pesquisadoras, nossas experiência docentes e, sobretudo, nossos diálogos com colegas e outros pesquisadores.

Nossas trajetórias cruzaram-se no curso de Especialização e nos prontificamos a fazer esta pesquisa juntas como desafio de uma matemática e uma pedagoga que acreditaram na diversidade de suas formações e experiências e partiram para buscar um entendimento do caminho para jovens e adultos aprenderem a ler e escrever no sentido proposto por Freire (1979, p. 41), qual seja:

Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recreação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

2 UM CAMINHO A PERCORRER

Tendo agora um objetivo de pesquisa, teríamos que nos debruçar sobre referências que pudessem ajudar a ter um olhar crítico das situações observadas. Para ajudar nessa tomada de decisão, resolvemos fazer um piloto, visitando algumas aulas e assistindo-lhes na turma que seria investigada. Naquele momento, foi muito oportuno verificar algumas abordagens utilizadas pela professora em sua sala de aula. Havia certa desmotivação dos estudantes com as atividades que o professor lhes apresentava, fazendo com que eles se sentissem fatigados e sem satisfação em aprender, o que nos levava a questionar se aquela realmente era a

melhor forma de se trabalhar com estudantes jovens e adultos (um material didático improvisado e com abordagem de conteúdos desvinculados das relações vividas por aqueles alunos).

O que era evidenciado naquele momento, embora ainda de forma preliminar, era uma desvinculação da ação de ensinar e, sobretudo, alfabetizar adultos, no sentido já apontado por Freire, compreendendo e ressignificando a realidade dos educandos. O caminho que nos era apontado a partir desse olhar inicial caminhava no sentido de buscar abordagens que fossem focadas na formação geral dos indivíduos ali presentes, que não se restringisse à memorização ou repetição simples de estratégias e palavras sem significados.

Um caminho pelo qual poder-se-ia trilhar na pesquisa poderia ser pautado nas ideias de D'Ambrosio (2005) que destaca três elementos essenciais na formação de qualquer educando: literacia, materacia e tecnocracia,

que é uma resposta educacional à responsabilidade de proporcionar aos jovens os instrumentos necessários para sua sobrevivência e transcendência nos anos futuros, e ao mesmo tempo tornar reais as expectativas de se eliminarem iniquidades e violações da dignidade humana, como primeiro passo para a justiça social (D'AMBROSIO, 1999 apud D'AMBROSIO, 2005, p. 119).

O que viriam a ser esses elementos? D'Ambrosio (ibidem) explica que literacia seria a capacidade de processar informações escritas e faladas incluindo aí leitura, escrita, cálculos, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana, ou seja, os instrumentos comunicativos. Materacia seria a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real, ou seja, os instrumentos intelectuais. E, finalmente, a tecnocracia seria a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples e complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e sua adequação a necessidades e situações diversas, ou seja, os instrumentos materiais.

D'Ambrosio assume com isso a insuficiência, até então, da alfabetização e contagem para a sociedade moderna e, ao descrever esses três elementos,

consegue uma definição ampla de conteúdos e procedimentos, apontando para uma nova forma de organização curricular, valorizando a capacidade das pessoas de enfrentar de maneira reflexiva e crítica os problemas que lhe surgirem. O olhar de D'Ambrosio, embora seja de um educador matemático, pode nos ajudar a compreender melhor, criticar melhor e, sobretudo, propor novas formas de se pensar uma sala de aula de estudantes jovens e adultos. Essa forma de pensar e agir ganha maior importância quando estamos falando de alfabetização de jovens e adultos. Albuquerque et al (2010, p. 90) dizem que “[...] se concebemos que o ensino de qualquer objeto de conhecimento requer que o docente tenha clareza sobre o que precisa ensinar, na alfabetização é fundamental que o professor reflita sobre como se organiza o sistema alfabético da escrita”.

Fazer um elo entre as práticas e os métodos que serão abordados em uma sala da EJA é fundamental para que possamos colocar em andamento a edificação de práticas construtivas e eficazes para a construção no que se diz respeito à leitura e à escrita em uma classe de Jovens e adultos. Freitas (2011, p. 30) afirma que “[...] o estudante adulto traz consigo experiências de vida que devem ser valorizadas e experiências escolares que muitas vezes foram significativas para que ele fosse ‘expulso’ da escola em algum momento de sua vida”. Há muito tempo buscam-se práticas e métodos corretos para colaborar com a aprendizagem de jovens e adultos. Freitas (2011, p. 30) insiste dizendo que “[...] há necessidade de se experimentar novos métodos educacionais que possam respeitar individualidades e trabalhar a diversidade, que não sejam baseados exclusivamente em mecanizações, formalizações e processos”.

Nesse sentido, a pesquisa feita por Paiva, Silva e Bernades (2011, p. 4) refere-se à metodologia de resolução de problemas para aprendizagem da Matemática no Proeja e mostra-se significativa para uma prática com jovens e adultos relativas a qualquer conhecimento. Afirmam:

[...] o ensino-aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma tentativa de modificar a prática consolidada nas aulas de matemática, tornando os problemas um meio para que o foco sejam os alunos em seus processos de pensamento e os métodos de investigação que conduzem à construção significativa de conceitos (PAIVA et al, 2011, p.4).

Nesse momento, após as observações e reflexões iniciais, estava claro que seria primordial pautarmos-nos em Freire para subsidiar nosso olhar para a pesquisa. Sobre o ato de ensinar, esse autor nos ajuda com a seguinte reflexão:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem (FREIRE, 1979, p. 72).

Portanto, a visão de alfabetização, no caso de estudantes jovens e adultos, deve fugir da perspectiva eminentemente alfabetizatória; é preciso ensinar a ler o mundo, afinal “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). Para isso há necessidade de uma ação efetiva do professor, que ele esteja realmente imbuído do desejo de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem e que possa assumir tanto a sua responsabilidade como agente de mudanças quanto o seu desejo de continuar aprendendo. Ainda, nas palavras de Freire, precisamos de educadores e educadoras que possam “[...] assumir a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la” (Ibidem, p.19). Em relação a essa superação, Albuquerque et al (2010, p. 15) afirmam que

[...] a alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e a escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e a escrever. Até hoje, é o desejo de aprender a ler e a escrever palavras e textos que circulam pela nossa sociedade que leva jovens e adultos analfabetos a irem/retornarem à escola, às salas de aula de alfabetização.

O estudante adulto que retorna à sala de aula tem um grande desejo de ler e escrever para se sentir agente transformador da sociedade em que

vive. Embora eles já o façam, ou seja, já contribuam com algum tipo de mudança no meio em que vivem, há um desejo de resgate de uma dignidade negada em contextos e situações diversas. A abordagem metodológica neste sentido não deve ser desenvolvida com os mesmos parâmetros utilizados para se trabalhar na alfabetização das crianças. Um aluno adulto não tem os mesmos interesses que uma criança da educação infantil. Daí a necessidade de abordar conteúdos paralelos, mas com uma linguagem adulta e que vá ao encontro daquilo que esse público almeja.

A crença de que o desejo de ler e escrever dos jovens e adultos é um dos fatores que os levam de volta à escola, lança-nos à procura de novas práticas educativas que possam propiciar a aquisição da linguagem num processo de construção. Freire (1996, p. 59) reforça essa busca ao dizer que

[...] alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. [...] A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível onto-genético, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro.

A maneira como são tratados os Jovens e Adultos influencia muito em sua aprendizagem, podendo assim, estimular ou até mesmo desestimular o aluno da EJA. Por este motivo que é precisamos garantir que haja uma abordagem voltada para eles, pois sabemos que em diversos momentos trabalha-se com os conteúdos didáticos voltados para o mundo infantil e em muitos momentos o conteúdo não atende as necessidades do aluno daquela classe. Trabalhar com material didático infantil sem levar em conta as expectativas de aprendizagem e os conhecimentos prévios é um equívoco com a mesma raiz. Albuquerque et al (2010, p.38) enfatizam que “[...] diferente das crianças que iniciam a escolarização formal, a tendência, sobretudo nos grandes centros urbanos, é encontrarmos em cada turma

de iniciantes da EJA poucos jovens e adultos com hipótese pré-silábicas de escrita”. Complementar a isso, Lindeman (1989, apud FREITAS, 2011, p.35) diz que “[...] diferentemente do ensino de crianças para o qual pode ser necessário antecipar a experiência objetiva pelo uso da imaginação, a experiência do adulto já está lá esperando para ser apropriada”. Oliveira (1999) complementa essa assertiva dizendo que

[...] o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, pp.60-61).

A Educação de Jovens e Adultos tem que ser vista de uma maneira bem específica e que venha atender a um currículo próprio. Os educadores deverão tratá-los de forma adulta, respeitando-os não só a cada um como um ser singular, mas acima de tudo, sabendo respeitar a diversidade, aprofundando assim as discussões, ou seja, sua condição de não-crianças.

A dúvida poderia ser: qual é o melhor caminho de ação? Como valorizar experiências anteriores e promover a tão desejada leitura de mundo, antes de qualquer abordagem? Uma proposta poderá ser por meio do diálogo. Um diálogo que possa colocar professor e estudantes como aqueles que podem ensinar e aprender, “[...] seja para valorizar o que os adultos trazem de experiências de vida ou para que possam, a partir da ação verbal, refletir sobre essas experiências” (FREITAS, 2011, p.76). Na perspectiva de uma educação que busca a aprendizagem a partir do diálogo, não cabe mais falarmos de “[...] educando do educador nem o educador do educando e sim o educador-educando e o educando-educador [...]” (FREIRE, 2005,

p.78), afinal ninguém mais educa ninguém, “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (ibidem, p. 79).

É importante, no entanto, dizer que o diálogo do qual estamos falando não está relacionado apenas com aquilo que se fala, mas também à forma como se age, o que nos remete à origem etimológica da palavra diálogo. Esse termo vem do grego “dia”, cuja tradução é “através” e “logos”, que pode ser traduzido como “significado”. Assim, entendemos diálogo como o processo de facilitar o desenvolvimento do significado com as pessoas envolvidas em sua co-construção (SKOVSMOSE, 2006, p.120). “A questão principal, ao se valorizar o diálogo, é colaborar para que haja situações que possam transformar a dependência do oprimido em independência” (FREITAS, 2011, p.27). Freitas ainda nos diz que devemos nos lembrar que essa independência não ocorrerá de forma natural somente porque o professor resolveu promover essa situação, mas também não podemos deixar de considerar o papel fundamental que o docente exerce nessa conquista, afinal “[...] não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 2005, p. 60).

Entretanto, não podemos nos esquecer de que os estudantes, aos quais esse direito foi negado por tanto tempo, têm certa dificuldade em compreender e aceitar o próprio conhecimento construído em suas relações com o mundo como um conhecimento válido e significativo, afinal

[...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p.91).

Freitas (2011) nos ajuda a entender que essa reconquista de direito passa por uma abordagem metodológica que possa abrir espaço para que isso ocorra. Desse ponto de vista é importante buscarmos uma educação problematizadora que “[...] respondendo à essência do ser da consciência, que

é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação” (FREIRE, 2005, p. 78).

Ao se considerar a educação dessa forma estamos falando de respeito, um respeito que não nasce de um desejo solitário, de uma vontade unilateral, mas que emerge das relações que são desejáveis por todos. Estamos falando de um processo educacional que contribui para a mudança da escola, na mudança das pessoas, na mudança do mundo, um mundo pronunciado que se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes e exigem das pessoas mais uma vez que se pronunciem, que não se calem (FREIRE, 2005, p. 78). Mayo (2004, p. 94) afirma que para Gramsci não há um aprendiz passivo, um recipiente “mecânico” de conhecimento abstrato, e por isso devem-se desenvolver processos pelos quais educadores e educandos aprendam juntos, co-investigando o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva a aprendizagem é um caminho de via dupla e

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2005, p.79).

Apesar de todas as questões aqui pontuadas, não podemos nos esquecer que o diálogo em sala de aula tem um orientador e deve ter uma finalidade, uma intencionalidade, evidentemente respeitando as experiências vividas e não menosprezando outras formas de pensar e agir; ele não torna professores e alunos iguais, simplesmente marca uma posição democrática entre eles (FREIRE, 2005, p. 117). Essa nos parece ser a maior dificuldade para a construção de um sistema de ensino ou uma metodologia baseada no diálogo: como considerar as experiências vividas por professores

e estudantes? Como levar isso para a sala de aula com um fim definido, sem que apenas a vontade do professor prevaleça?

Vários caminhos poderiam ser trilhados para tentar responder a essas questões. Por este motivo,

[...] o mais importante é ter consciência de que o saber enciclopédico é algo do passado, porque as fontes de informações são cada vez mais acessíveis a todas as pessoas. Isso significa que é necessário um novo enfoque da educação, de acordo com as necessidades formativas da sociedade atual, ou seja, um enfoque no diálogo, o que aproximaria a escola dos movimentos dessa sociedade (FREITAS, 2011, p.79).

Além disso, precisamos refletir sobre a prática dos professores a qual requer uma grande reflexão para que venha contribuir significativamente no processo de aprendizagem dos alunos da EJA. A partir dessa prática deve ser desenvolvido um trabalho de forma sistemática em que a socialização gere discussão ao encontro dos conteúdos desenvolvidos com eles em sala de aula. Para que isso ocorra, precisamos repensar o currículo que vai muito além do que é exigido pela abordagem curricular. Esse currículo deve ter uma abordagem integradora que venha ressaltar, colocar em pauta os problemas propostos pelos professores e pelos estudantes e que envolva a comunidade da sala de aula, proporcionando conhecimento vindo de diversas fontes e ultrapassando as disciplinas.

O currículo na educação de jovens e adultos tem que ser adequado, atendendo à diversidade de alunos que fazem parte dessa modalidade, para que não ocorra evasão ou até mesmo a exclusão. Para que isso não aconteça, o professor tem que analisar o que ensina e não simplesmente ver a escola como um local de observação. Sabe-se que o currículo deveria ser um processo sequencial construído por cada um deles, proporcionando assim uma ideia mais abrangente do conhecimento e não só um conjunto de conteúdos que terão que ser distribuídos durante aquele módulo. Nessa modalidade o currículo deve passar por um processo de construção colaborativa, envolvendo professores e alunos. A participação desses últimos pressupõe o reconhecimento das experiências que eles trazem de suas experiências

vividas, escolares ou não, que somadas às experiências dos professores tem o potencial de gerar reflexões, ações e assim possibilitar mudanças. O Documento Base do Proeja do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 34-35) ajuda a pensar na construção de um currículo, a saber: Para construir o currículo integrado, é necessário pensar numa reorganização curricular para que o espaço dos chamados conteúdos escolares seja redimensionado e redirecionado sem desqualificá-lo, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional.

O complexo currículo do EJA abrange práticas pedagógicas (metodologia), conteúdos, relação com outras áreas, espaço escolar, estratégias, avaliação e planejamento. Desta forma ele propõe uma organização, possibilitando uma nova prática para atender aos diferentes sujeitos; é uma proposta curricular pautada no processo de humanização, tendo como princípio educativo a relação educação e trabalho. Entretanto, temos como desafio separá-lo, ordená-lo, juntá-lo, relacioná-lo, situando-o na experiência do educando.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) a modalidade da EJA possui três funções: Reparadora, que restaura aos jovens e adultos um direito a uma escola de qualidade; equalizadora, com a qual o jovem e adulto adquire sua parte nos bens sociais, proporcionados pela busca de uma capacitação adequada; e permanente ou qualificadora, proporcionando a atualização de conhecimentos por toda vida.

No sentido de sermos mediadores da educação, temos que ir procurando, selecionando, caminhando, buscando práticas educativas adequadas para a escolarização de jovens e adultos. De acordo com FUCK (1994, p14), “Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma”.

Cada professor (junto com seus alunos) fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos. Acreditamos que a abordagem de coisas vividas, lidas ou ouvidas por eles seja um caminho para a elaboração de um bom planejamento.

Os jovens e adultos antes mesmo de entrarem ou retornarem à escola, trazem consigo diversos tipos de informações, como textos escritos, textos figurados e diversos signos, sem contar com as experiências vivenciadas por eles no dia a dia na rua, no trabalho, na igreja, na escola ou em qualquer outro local que ele possa estar inserido. Entretanto, nem todos os alunos

têm ou tiveram a oportunidade de desenvolver um bom contato com a comunicação, seja ela escrita, auditiva ou visual. A sala multisseriada de 1ª a 4ª séries, a qual estudamos, apresenta uma variedade de saberes, com estudantes pré-silábicos, com valor sonoro (usando uma das letras da sílaba para representá-la), silábico-alfabéticos (que alternam a representação silábica com uma ou mais letras da sílaba) e, finalmente, alfabéticos (que escrevem convencionalmente, apesar de eventuais erros ortográficos). Por este motivo, avaliar o nível de alfabetização e fazer as intervenções adequadas para cada aluno faz parte da prática do professor, pois só assim ele conseguirá enxergar para planejar e colocar em ação a melhor maneira de abordar seus alunos, seja no coletivo, seja individualmente.

A partir das perspectivas teóricas, iniciamos a pesquisa que se configura como de caráter qualitativo de levantamento. Qualitativa porque envolve uma abordagem interpretativa e naturalística para o assunto, visando observar, escutar, julgar, enfim compreender situações e contextos que contribuem com a aprendizagem de estudantes jovens e adultos. A pesquisa é de levantamento porque se baseia em busca de informações junto a um grupo de pessoas relacionado com o problema investigado, neste caso estudantes jovens e adultos e professora de uma turma de alfabetização da EJA. Além disso, são analisados materiais didáticos, mais especificamente o livro de apoio que o professor utiliza como matriz para reprodução de materiais para os alunos.

A escola escolhida para a pesquisa está localizada no bairro Parque das Gaivotas, município de Vila Velha-ES. A turma multisseriada possui 15 estudantes o que a torna bastante heterogênea, principalmente em termos de idade (possuindo estudantes com idades variando de 15 a 70 anos), marca da EJA em nosso país. São estudantes que pararam de estudar em situações diferentes, no entanto com histórias bem parecidas, na maioria das vezes para trabalhar. A turma é multisseriada, ou seja, possui estudantes não alfabetizados e semialfabetizados. A professora da turma tem formação de magistério há 16 anos, concluiu o curso de Pedagogia há 4 anos e trabalha com turma de EJA há 3 anos.

Para essa pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionários para alunos, entrevista com professora e análise de livro didático.

3 ANALISANDO OS DADOS

Como dito anteriormente, a intenção desta pesquisa era LEVANTAR ALGUMAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR UMA PROFESSORA AO TRABALHAR COM UMA TURMA MULTISSERIADA DE 1ª A 4ª SÉRIES DA EJA. Na tentativa de chegar a respostas fazemos as análises em três momentos. Começamos pela análise do livro didático utilizado pela professora como matriz para reprodução de materiais para os alunos; trazemos os dados coletados por questionários respondidos pelos alunos na tentativa de compreender histórias de vida e necessidades dos estudantes e, por fim, os dados coletados na entrevista feita com a professora. Utilizamos para a análise três categorias: 1) valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; 2) respeito às necessidades específicas de estudantes jovens e adultos; e 3) diálogo.

Começamos pelo material didático. O material utilizado pela professora é a coleção “É bom aprender: educação de jovens e adultos” (SOUZA et al, 2009) , livro selecionado no primeiro PNLD-EJA. São três volumes e nos limitamos a analisar a seção de Língua Portuguesa. Pudemos perceber em várias situações que o material didático utilizado não está condizente com o momento vivenciado por eles. Vamos exemplificar algumas dessas situações. A primeira delas é relativa a uma sugestão de leitura (Figura 1).

O texto selecionado não leva em conta a valorização dos conhecimentos prévios. Não há relação com situações que possam ter sido vividas anteriormente pelos estudantes jovens e adultos, embora se trate de contos populares. Segundo Freire (1979, p.20) “[...] o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação [...]”, mas se ele recebe passivamente conhecimentos e informações os quais não questionou, não investigou, ou seja, não participou da construção, esses saberes não fazem parte de seu mundo, assim não terão estímulo para criação.

Por outro lado, os personagens e as situações trazidas são bastante infantilizadas, o que vai de encontro a um tratamento apropriado a sujeitos adultos. Para Lindeman (1989, apud FREITAS, 2011), a criança precisa que criemos um contexto no qual sua experiência seja antecipada pela imaginação. Mas isso não funciona com o adulto, que já traz de sua experiência de vida o contexto que será apropriado. Dessa maneira, ao trazer para os jovens e adultos personagens infantis, sua aprendizagem fica muitas vezes bloqueada,

pois baixamos sua autoestima ao não lhes darmos espaço para que possam colocar o que sabem e partirem daí para construir novos saberes.

Figura 1 - Texto para leitura, livro 1, p.50 e 51

LEITURA 1

Passados de boca em boca, os contos populares encantam pessoas de todas as idades. O texto a seguir consiste num desses contos. Leia-o.

O Macaco e o Boneco de Cera

Era uma vez uma velha que tinha uma **quitanda** onde vendia bananas e as bananas sumiam sem ninguém comprar.

A velha, furiosa, desconfiou do macaco e **arranjou** um meio de pegar o freguês que levava sem pagar.

Então, fez um boneco de cera, que até parecia gente, colocou-o num **tabuleiro** cheio de bananas maduras e se escondeu, esperando.

Chegou o macaco todo **fagueiro** e, vendo o boneco, pediu:

— Me dê bananas, moleque.

Mas o boneco não respondeu. E o macaco insistiu:

— Se não me der uma banana, lhe dou um tapa.

O boneco continuou **calado**.



* GLOSSÁRIO

quitanda: lugar onde se vendem frutas, verduras e legumes

arranjou: arrumou, descobriu

tabuleiro: tábua sobre a qual se colocam frutas e verduras para serem vendidas

fagueiro: meigo, carinhoso

calado: sem dizer nada

Figura 2 - Texto para leitura, livro 1, p. 51

O macaco deu o tapa, ficou com a mão presa no boneco de cera e começou a reclamar:

— Moleque, solte a minha mão, senão lhe dou outro tapa.

Com as mãos presas, o macaco esperneava:

— Moleque, solte minhas mãos, senão lhe dou um pontapé.

O boneco continuou calado.

— Ah! Não vai soltar não, é? — gritou o macaco. Então, tome outro pontapé.

E assim, o macaco ficou preso no boneco de cera.

A velha veio de lá e disse:

— Então era você quem comia minhas bananas, hein? Agora, você vai virar macaco amassado.



O macaco, assustado, pediu:

— Não me amasse, não
porque dói, dói, dói...

Não me amasse, não
porque dói, dói, dói...

GLOSSÁRIO

esperneava: mexia as pernas

pontapé: chute

Vemos que a orientação desta atividade inicial se inicia com uma afirmativa: “os contos populares encantam pessoas de todas as idades”, sem uma sugestão de lembranças anteriores sobre contos conhecidos, ou seja, o diálogo não é priorizado. Situação semelhante pode ser encontrada em outra página:

Figura 3 - Texto para leitura, livro 1, p.57

4. Leia o texto a seguir.

Nas férias, meu tio e eu fomos pescar em uma ilha e, daí, levamos uma barraca para acampar. Daí, em uma certa noite de sexta-feira, nós acordamos no meio da noite com uns barulhos assustadores. Pareciam uivos... O meu tio, daí, olhou para o céu e viu que era noite de lua cheia. Daí, ele se lembrou da história do lobisomem, que aparece em noites assim. Daí, nós ficamos com tanto medo que, daí, arrumamos tudo correndo e fomos embora para casa.

Nesse texto, aparece uma palavra que é característica de textos orais. Que termo é esse?

Reúna-se com um colega e reescrevam esse texto eliminando essa marca da fala.

UNIDADE 3 > CONTOS DAS GENTES BRASILEIRAS 57

Podemos observar na Figura 3 mais um texto em que situações não vinculadas ao mundo adulto podem ser encontradas. Não é somente nas situações envolvendo textos em que o tratamento infantilizado é encontrado. Um pouco disso pode ser observado na Figura 4.

Devemos ressaltar a partir das palavras de um professor na pesquisa de Paiva, Silva e Bernades, 2011, p. 4 que “O que motiva alguém estudar são suas experiências e suas expectativas. O jovem tem muito mais expectativas e o adulto tem os dois, experiência e expectativas, sendo a experiência o ponto de partida do adulto”.

Outra questão a pontuar é que as imagens de seres do nosso folclore são trazidas para uma simples nomeação. A pergunta, nesse caso, é: qual a intenção com essa atividade? Novamente não se vê o respeito às individualidades, o desejo de se trabalhar a diversidade. Há ênfase quase exclusiva em mecanizações, formalizações e processos. Não se levam em conta as relações que o homem estabelece com e na realidade que o cerca, que são distintas das relações da esfera animal e as relações da esfera puramente humana. Para Freire (1979, p.35), essas relações guardam “[...] conotações de pluralidade, de criticidade de consequência, de temporalidade”, o que nos leva a considerar que cada um constrói seus saberes em tempos distintos, de forma plural, em cada experiência vivida, atribuindo diferentes significados. Daí a necessidade de trazer para a prática textos que permitam ao jovem e adulto ser único dentro da diversidade.

Há ainda situações que remetem à pouca valorização, ao que Freire denominou leitura de mundo. A Figura 5 por exemplo, mostra uma atividade totalmente descontextualizada e com pouco propósito.

Nesse caso, a condição dos alfabetizandos jovens e adultos, como pessoas bem mais familiarizadas (que a maioria das crianças pequenas), com letras e práticas sociais em que se lê e escreve, não é reconhecida. Sua vivência na empreitada de conhecer o sistema alfabético não é respeitada. Retomando Freitas (2011), é importante lembrar que diferentemente do ensino de crianças para o qual pode ser necessário antecipar a experiência objetiva pelo uso da imaginação, a experiência do adulto já está lá esperando para ser apropriada. Não é bem isso que o livro didático analisado considera. A Figura 6 ilustra bem essa afirmativa.

Figura 4 -Texto para leitura, livro 1, p. 10

UNIDADE
6

SERES DO FOLCLORE

Os seres ilustrados abaixo pertencem ao folclore brasileiro. Observe-os.



Responda oralmente.

- Dos seres folclóricos apresentados acima, diga o nome dos que você conhece e explique o que sabe sobre eles.
- Como esses e outros seres do folclore brasileiro surgiram, ou seja, qual é a origem deles?

UNIDADE 6 > SERES DO FOLCLORE **101**

Figura 5 - Texto para leitura, livro 2, p. 63

- a) Você reparou que nessas palavras há cinco dígrafos que não se separam na divisão silábica? Quais são eles?

- b) Anote os outros dígrafos que ficaram em sílabas separadas.

2. Ordene as sílabas e descubra mais palavras com dígrafos. Veja o exemplo.

LHO FI → filho

A NHO CA RI

D QUE PAR

B CAR TA RE

E TU GUÊS POR

C SE CLAS

F DIS PLI CI NA

- As palavras que você descobriu possuem que dígrafos?
- Junte-se a um colega e tentem se lembrar de outras palavras que também possuam esses dígrafos. Anote-as a seguir.

A atividade pede para que o aluno circule placas conhecidas, sem considerar um maior debate a respeito do que elas podem representar para a vida dos estudantes. Lembremos que, para Oliveira (1999), o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança. Se o adulto tem a oportunidade de trazer sua experiência e discuti-la em aula, isto enriquecerá o diálogo. Em seu ambiente de trabalho e em sua vida pessoal depara-se com várias placas de sinalização que fazem parte do mundo deles e que seriam fontes de reflexão e discussão em aula. Como diz Freire “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida que o homem corresponde aos desafios desse mesmo mundo, na sua ampla variedade; na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta” (1979, p.35).

Ao analisar o material didático, percebemos que o que era oferecido aos estudantes não lhes proporcionava um ambiente no qual a vivência do mundo poderia estar presente. Não era algo que lhes proporcionasse a construção de novos conhecimentos e contribuísse também para a compreensão de problemas e experiências vivenciadas por eles. Freitas (2011, p. 30) explica que “[...] as questões externas são preponderantes no processo e podem contribuir positiva ou negativamente para que a aprendizagem possa ser significativa para o estudante adulto”. Ainda, pensando no compromisso científico e de formação humana, as atividades elaboradas deveriam permitir que os alunos aprendessem a explicar racionalmente à medida que fossem dando significado aos conteúdos e assim agirem de maneira direcionada, acentuando a comunicação e a expressão de forma coerente e construindo sua própria visão de mundo.

É desse livro que a professora retira as atividades que leva para a sala de aula. Evidentemente que a professora tem autonomia para escolher, nesse caso, as atividades que pretende utilizar, afinal, na preparação e na abordagem das atividades, ela tem que ter a convicção do que está propondo, pois é esta articulação com os saberes das diversas áreas de conhecimento que favorecerá uma aprendizagem significativa, e o conjunto dessas situações didáticas enriquecerá o dia a dia daqueles jovens e adultos em sua classe, instigando as curiosidades, possibilitando assim uma investigação que venha propiciar a articulação dos conhecimentos. Em vista disso precisávamos ouvir a professora para verificar como selecionava e como levava as atividades para sala de aula.

A professora foi muito simpática e bastante receptiva, dando liberdade para que observássemos suas aulas e o material utilizado quando quiséssemos, não colocando impedimento no desenvolvimento da pesquisa. No desenvolvimento das atividades, ela se mostrou clara, segura e bem objetiva na sua prática.

A sala de aula é dividida em grupo de três alunos, pois os livros didáticos não são suficientes para todos os alunos daquela classe da EJA. Cada grupo realiza as atividades propostas a eles, um o outro estava tendo atendimento individualizado com a professora.

Fazemos um parêntese para nos remetermos à política do livro didático do MEC- PNLD- EJA, que tem por objetivo garantir livros para todos os estudantes desde que a escola se cadastre no programa. Não foi isso que observamos nessa escola, mas isso é outro problema de pesquisa. Na sala de aula não havia nenhum recurso além do material didático e do material proporcionado pela professora, de maneira que não se caracterizava como um ambiente estimulador de leitura e escrita, pois faltavam materiais como jornais, livros, dicionários entre outros recursos necessários para o fortalecimento da aprendizagem.

A entrevista realizada com a professora nos apontou indícios de que há certas dificuldades em lidar com o sujeito da EJA e fazer uso de metodologias que sejam estruturadas a essa modalidade de ensino. Em nossas conversas em sala de aula, foram feitos alguns questionamentos sobre: Como é a sua prática na sala de aula da EJA? Que tipo de abordagem e assistência o aluno tem em sala de aula, em se tratando de uma turma multisseriada?

Vejamos algumas falas:

É uma turma diversificada onde há necessidade de planejar mais ou menos 3 atividades diferentes. O atendimento é individual, quando trabalho um texto é coletivo e as atividades são de acordo.

O atendimento é individual, é necessário diagnosticar e a partir daí avançar com cada um, conforme suas necessidades. Quando tem as estagiárias, elas me ajudam muito, pois divido a turma em grupos. (sic)

Essas falas da professora nos mostram que ela pretende trabalhar as diferenças, apesar do material não contribuir para tal. Mostra também a preocupação em atender individualmente no sentido de fazer cada um avançar, o que não fica claro com as atividades trabalhadas que não propiciam este avanço. Falta o diálogo sobre situações que o jovem e o adulto vivenciam para que ele possa trazer de sua experiência o contexto que o ajudará a se alfabetizar, pois sabemos que:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico para escrever e ler. [...] entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente, é uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recreação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (Freire, 1979, p.41).

Faltava o terceiro elemento, mas não menos importante, nesse processo: o estudante. O contado com eles foi feito em dois momentos. O primeiro foi coletivo, dentro de sala de aula, quando eles puderam responder a algumas questões. Os dados coletados são apresentados no quadro da próxima página.

3.1 ENTREVISTA COLETIVA

Quadro 1 - Entrevista coletiva realizada com a turma

Questionamentos aos alunos	Resposta os alunos entre 15 a 70 anos
Teve a oportunidade de estudar antes de ir ara a EJA?	Dos 15 alunos presentes, 12 alunos já haviam estudado e 03 nunca foram à escola .
Por que está estudando?	Necessidade para o trabalho e alguns para arranjar um trabalho.
O que mais gosta de fazer em sala de aula?	Aprender.
Como vocês aprendem?	Através da professora.
Utiliza o livro didático?	Sim, em conjunto com mais 3 alunos.
Satisfação com o uso do livro didático?	Alguns gostam e outros acham que os tratam como crianças. Diz que seus filhos estudam as mesmas coisas e se sentem envergonhados.
Utilizam outros materiais?	Folha fotocopiada fornecida pela professora e também atividades no caderno.
Vocês têm alguma informação que fuja do livro didático ou das atividades fornecidas pela professora?	Em alguns momentos sim, mas na maioria das vezes não, ela nos diz que o tempo é muito curto para tanto conteúdo.

Ao fazer a entrevista coletiva com a turma, ficou constatado que o adulto que frequenta esta modalidade, que começa ou que retorna à sala de aula, tem esses objetivos: o de ler e escrever, para compreender o mundo em que vive e o de se capacitar, para o trabalho ou até mesmo conseguir um.

Nos momentos de observação, percebe-se que a sala de aula transmite um ambiente desestimulador, com uma grande carência de recursos educativos. É uma turma que faz uso do livro didático cujas tarefas são desenvolvidas em grupos. Alguns alunos gostam do material didático, e outros acham que deveria ser diferente, pois sentem vergonha da maneira como são tratados. Sentem-se crianças. “Diz que seus filhos estudam as mesmas coisas e se sentem envergonhados”.

Freitas (2011, p. 35), ao se referir a Lindman (1989), diz que este autor americano afirma que o ponto de partida para o êxito da aprendizagem de adultos deve ser “[...] os alunos e não os professores e disciplinas”. Nesse caso, atividades utilizadas com crianças sem que se possa levar em conta as experiências de vida dos adultos não valorizam esses estudante e muito menos suas experiências. Para Lindeman (1989, p.7, apud FREITAS, 2011, p.35) “A experiência é o livro didático vivo do estudante adulto”, o que contribui para que a aprendizagem se dê dentro de um cenário real no qual tanto aluno como professor aprendem.

A segunda parte dos dados foi coletada individualmente com quatro estudantes.

3.2 QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR QUATRO ALUNOS

Quadro 2 - Tabulação do questionário respondido por quatro estudante (Parte 1)

Questiona- mentos aos alunos	Resposta do aluno 15 anos	Resposta do aluno 27 anos	Resposta do aluno 37 anos	Resposta do aluno 39 anos
Qual o valor da escola na sua vida?	Eu não sabia ler mas eu pedi a DEUS para eu ler e agora eu sei e eu vou com tinuar [SIC]	Eu voutei [SIC] para escola porque a escola é muito importante	Para meloria [SIC] na calagrafia [SIC] e a fala	Por que eu tenho problema de vista e o INSS mandou eu estudar

Quadro 2 - Tabulação do questionário respondido por quatro estudante (Parte 2)

Por que parou e o porquê de retornar à escola?	Eu fui para a noite porque tinha gente grande	Parei por causa do curso de informática e deu tempo de voltar	Falata [SIC] de tempo o trabalho micolro meloria [SIC]	Nunca tive oportunidade
Como o seu cotidiano facilita ou dificulta seus estudos?	Não dificulta	Não respndeu [SIC]	Deficuta [SIC]	Dificulta
Qual a relação entre aquilo que aprende na escola e o que realmente precisa saber em sua profissão?	Eu quero ser em fermira [SIC]	Hoje a escola é para as pessoas arrumar um emprego	Vai mim a judar [SIC]	A Juda [SIC] a minha profissão
O que mais gosta e o que menos gosta na escola?	Eu gosto da professora e eu não gosto de brigar	Gosto de tudo na escola	As espricação [SIC] da profes-sora e falta	Cuindo [SIC] a professora fala pois eu não enxergo as letras preu ler [SIC]
Você acha que as aulas atendem às suas expectativas?	Atendem	Não respn-deu [SIC]	Sim	Não atende

Quadro 2 - Tabulação do questionário respondido por quatro estudante (Parte 3)

As aulas propostas pelos professores estão de acordo com a sua realidade ou dos que estudam com você?	Sim	Um pouco	Sim	Augumas [SIC] e outras não
Estuda para atuar no seu setor ou mudar de profissão?	Eu quero ter uma profis-são	Sim. A profis-são é muito importante	Mudar de profissão	Não
Consegue conciliar o trabalho com as diversas atividades de casa?	Com sigo [SIC]	Não me tra-balha [SIC]	Sim	Não con-sigo
O que você acha das atividades propostas pela professora em sala de aula?	E sufisiente [SIC]	Tá bom	Tapom [SIC]	Si eu coseguise [SIC] ent-eder [SIC]
Dê uma sugestão de como deveria ser a educação proposta a vocês?	Eu gostaria de mudar de professora	Eu sou uma pessoa que pensa em equipe	Tem mais qualidade [SIC]	Se eu encher-gase [SIC] eu gostar de ouvir a opinião de outras pessoas

Optamos por deixar as escritas da forma como os alunos escreveram, compreendendo que assim estamos respeitando o estágio no qual esses se encontram. Na entrevista com esses quatro alunos, de faixas etárias distintas, pudemos perceber que a turma à qual pertencem apresenta uma diversidade muito grande, e o material elaborado para esta modalidade não está condizente com o momento vivenciado por eles. Na Educação de Jovens e Adultos o material tem que ser capaz de fazer surgir o contexto das experiências desses estudantes para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais completo e rico e haja uma verdadeira comunicação de ideias. O que se espera é uma aprendizagem significativa que irá enriquecer a sala de aula dos jovens e adultos, na qual o verdadeiro diálogo seja estabelecido de forma a dar voz a estes alunos. Para Skovsmose (2006, p.126), é dialogar no sentido de construir novas perspectivas, ver “[...] o diálogo como um processo colaborativo de construção de perspectivas”. É para o professor aprender coisas novas e para o aluno estar pronto para penetrar num mundo novo de incertezas no qual não há respostas prontas para suas indagações. Vale ressaltar que esta nova maneira de tratamento a alunos jovens e adultos influencia muito em sua aprendizagem, estimulando o aluno da EJA a adquirir autonomia em seu processo de formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa da sala de aula de uma turma multisseriada de 1ª a 4ª séries levou-nos a considerar a inapropriedade da abordagem metodológica, no que se refere à educação de jovens e adultos. Essa modalidade de ensino requer uma abordagem que propicia a interação entre o cognitivo e o social em que o aluno está inserido, privilegiando situações que venham viabilizar o agrupamento de novas aprendizagens à estrutura do conhecimento de cada um deles. Além disso, é importante que tal abordagem ajude na compreensão do que lhes é oferecido, motivando e colocando o aluno da EJA perante propostas de ação e reflexões com as quais venham a ser instigados a indagar e a definir situações-problema que estimulem a atividade intelectual. Desta forma, estar-se-ia estabelecendo um atrelamento com a realidade vivenciada por eles, respeitando assim o desenvolvimento social e intelectual de cada aluno daquela classe, o que pode contribuir para construção do sistema da escrita e da leitura.

Entretanto, acreditamos que a educação seja realmente um processo e, nesse sentido, concordamos com FUCK quando nos fala disso.

[...] acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p. 14-15).

Os dados que trazemos e que comentamos nessa pesquisa apontam que, apesar das várias pesquisas existentes na área, ainda há um longo caminho a ser percorrido quando nos referimos à alfabetização de jovens e adultos. Defrontamo-nos com estudantes adultos, ávidos por um desejo de se libertarem por meio do acesso à leitura e escrita; com uma professora que, apesar de toda boa vontade, sente falta de uma melhor preparação para lidar com a modalidade; e, acima de tudo, com um material didático que não atende às especificidades da EJA. Levando em conta que a maioria dos currículos escolares são influenciados, para não dizer ditados, pelo livro didático, consideramos muito sérias as situações apresentadas nesse artigo, principalmente por não levar em conta a condição de não-criança dos sujeitos da EJA.

5 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: Uma prática possível. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Desafios da educação de jovens e adultos: Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 89-107.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: Uma prática possível. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana

Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetiza Letrando na EJA-Fundamentos Teóricos e propostas didáticas: A relação entre alfabetização e letramento na Educação de jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 01, p. 13-30. (09-11335).

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível fundamental/ensino fundamental. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 31, p.99-120, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. A experiência do MOVA. SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Rony C. O. Educação Matemática na formação profissional de jovens e adultos. Curitiba: Appris, 2011.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAYO, Peter. Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: Possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. São Paulo:

FREITAS, Gislane Luiza Noronha
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n. 12, 1999, p. 59-73.

PAIVA, M. A.; SILVA, E.; Bernades, G. As crenças sobre resolução de problemas dos alunos do Projeja/Ifes e mudanças de atitudes. In: ANAIS do XIII CIAEM. Recife, Brasil, 2011.

SOUZA, C. G. et al. É bom aprender: Educação de Jovens e Adultos. Livros 1, 2, 3. São Paulo: FTD, 2009.

SKOVSMOSE, Ole; ALRØ, Helle. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

5| CURRÍCULO INTEGRADO, ENSINO DE QUÍMICA E PROEJA: TECENDO REFLEXÕES

Lorena de Bortoli Lecchi de Souza⁽¹⁾

Maria José de Resende Ferreira⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz uma análise do ensino de química no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja no Instituto Federal de Educação - Ifes *Campus* Vitória, abordando uma discussão acerca do currículo integrado, preconizado pelo Documento Base do Programa.

O Decreto nº 5.840/2006, que institui o Proeja na Rede Federal de ensino, causou algumas controvérsias para essas instituições, pois as mesmas, com o decorrer dos anos, passaram a ser elitizadas, fato que gerou uma não-familiaridade com grupos sociais detentores de trajetórias marginalizadas de uma escolarização contínua e de qualidade, público-alvo do Programa (PINTO, 2006 *apud* FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

O fato de as Redes Federais passarem a atender um público mais privilegiado socialmente remete à dualidade educacional decorrente do modo capitalista de produção, que fez com que a educação brasileira tivesse duas faces: uma destinada às elites (de qualidade), e outra (com o intuito de apenas educar para o trabalho) destinada aos trabalhadores, responsáveis por elevar a riqueza dos patrões (RAMOS, s/d).

1 Licenciada em Química e Pós-Graduada em Educação Profissional Integrada a EJA. E-mail: lorenadebortoli@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação. Coordenadora do Proeja e Professora do Ifes *Campus* Vitória, Atua nos cursos de Licenciatura De Química, de Letras - Português e da Especialização Proeja na modalidade Ead. É membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

Nessa perspectiva, o Programa é implantado no sentido de ofertar uma educação que rompa com esse dualismo educacional, posto que tem como concepção a educação integral dos sujeitos (BRASIL, 2007). Dessa forma, Ramos (s/d, p. 3) defende

[...] dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnica não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Nesse sentido, a implantação do Proeja no Ifes *Campus* Vitória faz-nos refletir que a oferta de vagas não é suficiente para a garantia da permanência dos alunos nessa instituição de ensino, visto que essa questão abrange algumas divergências: o caráter elitista da instituição, a necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos para atenderem as especificidades desse público e o desafio de promover a devida integração curricular (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

A respeito do currículo integrado, Ramos (2005, p.116) discute que este organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Nesta perspectiva, Lettres e Lindner (2007) trazem uma proposta de currículo para a disciplina Química, na Educação de Jovens e adultos – EJA. Essa proposta considera o contexto em que o aluno está inserido, busca a valorização da interdisciplinaridade e seleciona conteúdos que expressam sentido para os educandos, tanto culturalmente quanto social e cientificamente.

Dessa forma, detendo o olhar investigativo para o ensino de química no Proeja Ifes *Campus* Vitória, buscamos responder à seguinte questão: O currículo praticado na disciplina Química dos cursos do Proeja no

Ifes *Campus* Vitória contempla as concepções defendidas pelo currículo integrado conforme preconiza o Documento Base do Programa?

Para conseguir tal intento, investigou-se o ensino de química por meio de análise dos Projetos Pedagógicos e das Ementas da disciplina Química dos três cursos integrados ofertados aos sujeitos da EJA no Instituto, a saber: Técnico Integrado em Metalurgia e Materiais, Edificações e Segurança do Trabalho. Debruçou-se também em quatro monografias desenvolvidas no *Campus* Vitória a respeito do ensino de química no Proeja, três apresentadas ao Curso de Licenciatura em Química e uma ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Proeja. Analisaram-se, por fim, as percepções dos professores e da pedagoga por meio de questionários, com o intuito de desvelar o processo de integração curricular na prática.

Assim, no percurso da coleta dos dados da pesquisa, ao se analisar os documentos, as bibliografias e os resultados dos questionários, buscou-se trazer o olhar institucional, o olhar das pesquisas e dos profissionais (professores de Química e pedagoga) que atuam no Proeja.

Cabe justificar que o fato de a disciplina Química ser o objeto de pesquisa deste artigo deve-se às experiências acadêmicas obtidas anteriormente, na realização de meu trabalho monográfico de graduação em Licenciatura em Química no ano de 2009, no qual trabalhei uma estratégia pedagógica de ensino, utilizando o tema gerador biodiesel no contexto do Proeja-Ifes *Campus* Vitória. Este contato possibilitou conhecer a realidade do ensino de química no Proeja e, desta forma, vislumbraram-se algumas questões a serem pesquisadas em trabalhos futuros, como este.

Considera-se que a pesquisa realizada possui grande relevância para o processo de gestão do Programa nas instituições de ensino, visto que aborda a respeito do currículo integrado, questão primordial no que se refere à formação integral do educando.

2 APRESENTANDO A PESQUISA

O estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa de caráter exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa constitui-se em um estudo de caso, já que se pretendeu analisar o ensino de química e a perspectiva da integração no contexto do Proeja no Ifes- *Campus* Vitória por meio de documentos e questionários.

Segundo Moreira e Calefe (2008, p. 73), “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”. A pesquisa realizada enquadra-se nessa característica, pois procurou-se descrever os dados obtidos e refletir sobre os mesmos por meio do embasamento teórico.

A pesquisa exploratória pode ser definida por Gil (1994, *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69)

[...] como a que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Os exemplos mais comuns são os levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Para Merriam, (1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89) “[...] o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Assim, a pesquisa feita possui as características de um estudo de caso, já que se buscou refletir sobre os olhares das pesquisas realizadas sobre o Programa em questão, dos profissionais que atuam no Proeja - professores de Química e pedagoga - a respeito do ensino dessa disciplina e da integração do currículo e, também, da instituição de ensino (representada pela organização curricular do componente química).

O lócus da pesquisa é o Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória. Os sujeitos da pesquisa são dois professores de Química e uma pedagoga do Programa desta Instituição de ensino, e os instrumentos utilizados foram questionários³ e análise documental (ementas, Projetos

Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Proeja no Ifes, três monografias do Curso de Licenciatura em Química e uma do Curso de Especialização em Proeja do mesmo Instituto).

3 Esses questionários foram baseados na pesquisa realizada por Flávia Cândida do Nascimento de Souza, cujo tema foi o Ensino de História no Proeja do Ifes Campus Vitória.

3 REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA E O CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DO PROEJA

3.1 ENSINO DE QUÍMICA

A Química constitui-se em uma ciência de extrema relevância no mundo atual, pois, com o avanço tecnológico da sociedade, estabeleceu-se uma dependência com relação aos conhecimentos e aos subsídios proporcionados por ela. Seu âmbito de influência abarca desde a utilização diária de produtos quimicamente preparados, até os impactos no desenvolvimento das nações, nos problemas que envolvem a qualidade de vida dos indivíduos, nos efeitos e decisões dos sujeitos quanto à aplicação das tecnologias no meio ambiente. Ressaltam-se, também, os vários processos químicos operadores em nosso organismo, os quais contribuem para a manutenção da vida (RODRIGUEZ, 2007; SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

A presença da química no cotidiano das pessoas aponta a necessidade de o cidadão possuir informações sobre essa ciência, a fim de se posicionarem criticamente quanto à sua utilização e contribuição no desenvolvimento da sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2003). A compreensão dessas informações, ou seja, a habilidade no entendimento dos fenômenos que ocorrem no mundo implica que os indivíduos sejam alfabetizados cientificamente (RODRIGUEZ, 2007).

Chassot (2003, p. 91) discorre acerca das necessidades de alfabetização científica e afirma que:

[...] a ciência pode ser considerada como uma linguagem construída por homens e mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza.

O autor acrescenta ainda que: “[...] entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem

na natureza [...]”, e completa sua afirmação dizendo que: “[...] a intenção é colaborar para que essas transformações que envolvem nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida [...]” (CHASSOT, 2003, p. 91-92). Assim, é importante que o ensino de química conceda subsídios para que os educandos sejam instruídos a atuarem como cidadãos capazes de entender os fenômenos que envolvem a sociedade, buscando com isso promover uma formação voltada para a construção da cidadania (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Na concepção de Santos e Schnetzler (2003, p. 29), “[...] educar para cidadania é preparar o indivíduo para participar em uma sociedade democrática, por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres [...]” e, ao caracterizar cidadania como um mecanismo de participação, o autor menciona que esta se dá por meio de um processo de conquista.

Nessa perspectiva, a escola precisa proporcionar meios que promovam a participação do aluno, do que se pode depreender que sem o envolvimento ativo do educando, a escola acaba por propiciar muito pouco a formação para cidadania. Um meio de desenvolver a participação do aluno ocorre na consideração do contexto cultural do qual ele faz parte.

Para Demo (1988, apud SANTOS; SCHNETZLER, 2003, p.31) “[...] a contextualização significa a vinculação do ensino com a vida do aluno, bem como com as suas potencialidades”. Assim, faz-se necessário contextualizar o ensino, a fim de torná-lo significativo para o educando, pois isso possibilitará seu comprometimento com o processo educativo e, conseqüentemente, contribuirá para que sua capacidade de participação seja desenvolvida (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

A respeito da forma como os conteúdos de química são tratados atualmente, Machado (2004) referencia o trabalho de Maldaner (1997), no qual considera que as propostas tradicionais de ensino dessa disciplina devem ser superadas, pois estas possuem como eixo central a abordagem de conteúdos descontextualizados, por meio de um raciocínio que sistematiza o conhecimento. Machado (2004, p.156) declara que: “[...] ao que parece, fundamentalmente, as propostas de ensino têm desconsiderado a perspectiva da inter-relação entre os fatos químicos e sua inserção e funcionamento no mundo”.

Nessa análise da forma de tratamento dos conteúdos, Nogueira (2005, p.17) salienta que:

[...] os conteúdos ainda são, na sua maioria, tratados apenas de forma conceitual, ou seja, o professor detém o conhecimento e, dessa forma, transmite-o ditando e escrevendo no quadro negro todo o seu repertório de saberes, muitas vezes de forma absolutamente descontextualizada do cotidiano do aluno.

Zabala (1998), referenciando o trabalho de Coll (1986), aborda sobre os tipos de conteúdos de aprendizagem, a saber: conceituais, atitudinais e procedimentais, e afirma que:

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Assim, o conteúdo ministrado de maneira conceitual demonstra ser considerado somente enquanto fim e não enquanto meio que estabeleça condições para que o estudante desenvolva competências, aptidões e gosto pelo aprendizado (NOGUEIRA, 2005).

Diante da atual conjuntura do ensino de química, pôde-se perceber, por meio da leitura de livros, de artigos e de trabalhos na área, uma preocupação com os fins da educação científica. Nesse sentido, muitos estudos buscam vincular o ensino para a cidadania e o ensino de ciência, tecnologia e sociedade (CTS), o qual está intrinsecamente ligado à educação científica do cidadão (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Silva (2007) explica que os futuros cidadãos devem ser preparados para serem aptos a participarem de maneira ativa no processo de tomada de decisões na sociedade, e essa é justamente a incumbência do ensino de ciências com o foco em CTS. O autor acrescenta ainda que “[...] para tal, objetiva-se que os alunos possam compreender as interações entre ciência, tecnologia e sociedade; desenvolver a capacidade de resolver problemas e tomar decisões relativas às questões com as quais se deparam como cidadãos” (SILVA, 2007, p. 21-22).

Ribeiro (2009) traz uma discussão muito pertinente sobre a abordagem da química no Ensino Médio, pois considera que para o ensino dessa disciplina alcançar suas finalidades “[...] é preciso que a química seja percebida como algo útil e significativo e isso ocorrerá na medida em que o educador mantiver uma relação recíproca dos conhecimentos científicos com o mundo atual e vivido pelos alunos” (RIBEIRO, 2009, p. 76).

Tendo em vista essa perspectiva, Costa e Diniz (2010) realizaram um trabalho em turmas de EJA com o intuito de auxiliar o ensino e a aprendizagem em química, em que a disciplina foi abordada por meio de experimentação.

Segundo as autoras:

Abordar Química para os alunos da EJA torna-se um grande desafio. Muitas vezes os alunos, inclusive do Ensino Médio regular, demonstram certa aversão à disciplina de Química, pois não conseguem vincular o conteúdo com o cotidiano, o que pode acarretar desinteresse pela disciplina (COSTA; DINIZ, 2010, p.46).

Nessas aulas experimentais, foram abordadas temáticas do cotidiano dos alunos, procurando correlacioná-las com os conteúdos de química. Constataram-se algumas dificuldades na aprendizagem da química apesar de serem utilizados os experimentos, porém verificou-se que o uso das experiências foi relevante para influenciar positivamente a aprendizagem e a correlação existente entre a disciplina e os acontecimentos do dia a dia dos educandos. Em algumas aulas, a interdisciplinaridade foi fator presente, visto que a química e a biologia se aliaram na elaboração do planejamento.

Com a pesquisa as autoras puderam afirmar que:

Constatou-se que o emprego de atividades experimentais aliando prática e teoria como forma de abordagem pedagógica possibilitou aos alunos da EJA a construção de novos conhecimentos. Essa metodologia de ensino contribuiu para romper o simples repasse de conteúdos que valorizavam unicamente a capacidade de memorização dos alunos (COSTA; DINIZ, 2010, p. 55).

Lettres e Lindner (2007) refletem que o público-alvo da EJA/Proeja enfrenta várias dificuldades para garantir sua permanência na escola, dentre as quais podem ser citadas o cansaço do dia de trabalho e o pouco tempo para dedicação aos estudos. Porém, carregam consigo conhecimentos prévios advindos de suas trajetórias e experiências de vida. Segundo os autores, as taxas de evasão desse público podem ser relacionadas à inadequação do material didático adotado, à falta de significação dos conteúdos estudados, à utilização de metodologias infantilizadas (aplicadas por professores não preparados) e aos horários escolares, que não levam em consideração a rotina dos trabalhadores/estudantes. Os autores prezam por:

[...] uma proposta curricular inclusiva e democrática, em que o sujeito possa exercer sua cidadania de forma consciente, interdisciplinar onde o currículo está dentro da contextualização da realidade do sujeito, sujeito este singular, que traz consigo uma trajetória histórica que deverá ser respeitada na troca de saberes entre educador e educando (LETTRES; LINDNER, 2007, p. 317).

Nessa mesma linha de raciocínio, Ribeiro (2009) propõe como alternativa de metodologia para o ensino de química na Educação de Jovens e Adultos o uso de “Temas geradores”. De acordo com Freire (2005, p. 108):

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

Ratificando o exposto anteriormente, concernente ao Proeja, pode-se acrescentar que o ensino de química precisa ser estruturado de maneira a alcançar os objetivos propostos pelas Diretrizes curriculares da EJA e os documentos que regem o Programa, tendo em vista que estes preconizam o currículo integrado, o qual, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 43), constitui-se em:

[...] 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 [...].

3.2 O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFES CAMPUS VITÓRIA – A PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO

O Programa de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi implantado pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da edição do Decreto nº 5.840/2006, visando à possibilidade de ações (por parte das instituições federais de educação tecnológica, dos governos estaduais e dos governos municipais) para a instituição da formação profissional como perspectiva e eixo das práticas de formação escolar para os jovens e adultos que apresentaram (e apresentam) descontinuidade em seu processo de escolarização (PINTO, 2007).

Conforme Oliveira (2008), esse Programa tem como objetivo reintegrar os sujeitos que por muito tempo foram relegados à margem do processo educacional, guiando-os por meio de situações advindas do contexto em que vivem. Acrescentada à afirmação da autora, a finalidade da implantação dos cursos do Proeja pode ser verificada no Documento Base, segundo o qual:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando (BRASIL, 2007, p. 35).

A respeito da formação integral dos sujeitos, Ciavatta (2005, apud ASSUNÇÃO E RODRIGUES, 2007, p. 44) afirma que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Analizando a citação acima, pode-se depreender que esse Programa tem por ideal promover a formação do ser humano, a qual possibilite o acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos ao longo da história da humanidade, em conjunto com uma formação profissional, que possibilite ao sujeito compreender o mundo em que vive, bem como a si mesmo e à sua forma de atuação sobre a realidade. Assim, possibilita que sejam formados, não apenas mão de obra para o mercado de trabalho, mas, acima de tudo, *cidadãos-profissionais* aptos a discernir a realidade econômica, política, social, cultural e os meandros do mundo do trabalho, a fim de serem integrados e agirem ética e competentemente, com o objetivo de mudar suas próprias condições de vida e de construir uma sociedade mais justa para todos. O intuito é, portanto, não somente de preparação para o mercado, mas de uma formação para a vida (BRASIL, 2007).

Diante da necessidade de proporcionar a formação integral do educando, busca-se a formulação de um currículo que a contemple, que pode ser traduzido por currículo integrado. Concernente a isso, Oliveira (2009, p. 40) ressalta que:

A proposta de currículo integrado busca não somente a formação básica e técnica, mas também uma formação política e social, tendo o trabalho como princípio educativo⁴, e a ciência e a cultura como eixos curriculares. Nesse sentido, visa-

4 Costa (2008, p. 4), ao citar Saviani (1989, p.1-2), descreve que: “O trabalho como princípio educativo pode ser considerado em três sentidos diversos, mas articulados e

se integrar a formação geral e específica para o exercício profissional e para uma formação humanizadora.

O Documento Base (BRASIL, 2007) considera que o currículo deve conceber o homem como um sujeito histórico-social. Tal importância se dá pelo fato de que o currículo é um processo de seleção e produção de conhecimentos, de visões de mundo, de símbolos e significações, portanto com implicações diretas na formação do sujeito que interfere na natureza com o objetivo de suprir suas necessidades. Dessa forma, estabelece-se um movimento contínuo de produção de conhecimento, pois o homem também produz saberes como resultado de sua intervenção. Diante de tal constatação, os conteúdos devem ser trabalhados de forma articulada, numa perspectiva de integração com a realidade do aluno, a fim de proporcionar sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. O Documento salienta, ainda, que o currículo deve abranger interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade, ressaltando também o estímulo à prática de pesquisa.

A estruturação do currículo possui direcionamentos que podem induzir a metodologias de ação diferentes, contudo torna-se de necessidade imperiosa a troca de experiências, o conhecimento das realidades e necessidades locais e a existência de um planejamento formulado e executado de maneira que todos participem. Para isso, deve haver reuniões periódicas entre todos os envolvidos no programa: professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (BRASIL, 2007).

Ainda a respeito da estruturação do currículo para jovens e adultos, faz-se relevante trazer a contribuição de Paiva (2004, p. 216), pois esta defende que:

integrados entre si. Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido na história, o modo de ser da educação na sua totalidade (conjunto). Em segundo lugar, quando coloca exigências próprias que o processo educativo deve preencher em vista da participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo e, em terceiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico”.

[...] O currículo escolar, então, deve representar um vínculo entre os conhecimentos prévios e a nova aprendizagem, por meio de uma relação substantiva e não arbitrária com o que já sabem. Se essa relação se estabelece, a aprendizagem se torna significativa e sua maior ou menor significância está diretamente ligada à sua funcionalidade, isto é, ao fato de poder efetivamente ser usada por eles quando as circunstâncias assim o exigirem.

A autora supracitada continua sua reflexão sobre currículo de maneira muito pertinente:

Acrescente-se a isso que o currículo escolar, considerando, nos processos de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na prática social do aluno, pode - numa pedagogia crítica e pautada na concepção da escola como uma instância política - ser um espaço propício a emancipar o aluno, formando uma consciência crítico - reflexiva e promovendo a sua autonomia (PAIVA, 2004, p. 217).

Souza (2008, p.3) traz uma análise da função do currículo integrado no contexto do Proeja, destacando que:

Dentro de uma visão epistemológica, o currículo integrado refere-se a uma integração da teoria com a prática. Levando os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. O que se busca é levar o aluno a relacionar, a estabelecer significados, e, definitivamente a compreender [...].

Tendo em vista que no Proeja a concepção de currículo integrado deve ser colocada em prática, é importante acrescentar as considerações de Ferreira, Raggi e Resende (2007, p. 4) as quais reiteram que:

[...] o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja

planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito. Ou seja, faz-se necessário o diálogo permanente entre as disciplinas que formam o currículo, em que pese cada uma ter uma especificidade epistemológica, sob o princípio da formação humana integral.

Ramos (2005), ao discorrer sobre isso, afirma que os conhecimentos chamados de gerais e específicos não são dois elementos separados, pois um não existe sem o outro:

[...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2005, p. 120-121).

A autora ainda reflete que a integração não ocorre com a mistura de disciplinas de formação geral e de formação específica no decorrer do curso. Para haver integração, é necessário cumprir a exigência de que os conhecimentos gerais e específicos sejam relacionados em uma construção permanente no decorrer do processo formativo, tendo como referência os eixos trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2005). Dessa forma, para a construção do currículo integrado, a autora propõe os ideais a seguir:

1. Problematicar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar -, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc. [...].
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas

e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) [...].

3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural [...].

4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, [...] (RAMOS, 2005, p.122-123).

Freitas (2010) discute a elaboração de um currículo e de um material didático colaborativo produzido por um grupo de professores de Matemática do Ifes *Campus* Vitória. Segundo o autor, essas produções possuem grande capacidade em colaborar com a construção de um currículo integrado e contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos sujeitos do Proeja, já que visa à formação integral do educando e busca levar em conta as especificidades dos mesmos.

No Ifes *Campus* Vitória, a implantação do Programa constituiu-se (e se constitui ainda) em grande desafio no que tange à implementação do currículo integrado, visto que a Rede Federal com o decorrer do tempo foi se tornando elitizada, passando a oferecer com predomínio um ensino propedêutico e focado no mercado de trabalho (MOURA *et al.*, 2010). Cabe ressaltar que essa instituição começou a ofertar o ensino para Jovens e Adultos ainda no ano 2001, quando surgiu o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – EMJAT. Com isso, “[...] a implantação do Proeja se deu não pela integração sugerida pelo nome do curso, e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do EMJAT, o qual oferecia somente a parte propedêutica” (BREGONCI *et al.*, 2011, p. 4).

Dessa forma, para romper com uma estrutura curricular em que predomina a concepção de educação que aponta uma formação voltada para o mercado de trabalho e com a oposição entre trabalho manual e intelectual, foi necessário que os profissionais envolvidos na área de formação profissional e na área de formação básica se aliassem a fim de

darem início à construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC'S) Proeja (MOURA *et al.*, 2010).

Esse processo de discussão e preparação dos PPC'S resultou em alguns avanços significativos, dos quais se pode destacar o fato de que colaborou para que a EJA seja depreendida como um direito e não como uma política compensatória, de baixa qualidade (MOURA *et al.*, 2010).

Os autores supracitados abordaram também outros avanços como a interação entre os profissionais que trabalham com as turmas do Proeja. Essa interação foi propiciada a partir das discussões feitas nos encontros de formação continuada, quando também foi possível constatar que a proposta curricular em vigor não se adéqua ao que preconiza o Documento Base e a legislação legal.

Ainda pôde-se relatar algumas tensões e desafios. Como desafio pode-se destacar a questão da dificuldade de integração curricular das vertentes formação geral e formação profissional. Esse desafio requer maiores aprofundamentos e discussões pelo grupo envolvido com a proposta (MOURA *et al.*, 2010).

Scopel; Zen e Ferreira (2011, p. 9) refletem sobre a experiência da implantação dos novos projetos pedagógicos dos Cursos Proeja Ifes *Campus* Vitória, quando declaram o seguinte:

Diante do exposto, acreditamos que esse processo de construção e implementação dos projetos políticos pedagógicos para esses cursos tem conjugado momentos muito ricos e esta experiência pode (e tem) provocado mudanças significativas no rumo dos cursos do PROEJA do Ifes *Campus* Vitória, e mesmo nas práticas dos educadores nele envolvidos. Compreendemos que o projeto é o organizador das ações e coloca em discussão o papel da escola, a concepção de educação, de homem, de mundo e de sociedade que se deseja construir de forma coletiva, envolvendo todos os autores e atores responsáveis por esta construção (SCOPEL; ZEN E FERREIRA, 2011, p. 9).

Assim, para que se alcancem os objetivos da formação integrada dos sujeitos, ainda se faz relevante ressaltar o pensamento de Oliveira (2009),

cujas reflexões se baseia na necessidade de uma formação continuada dos docentes⁵, pois só assim todos terão clareza acerca do termo e dos fundamentos que regem a perspectiva do currículo integrado e sua ligação com a formação dos indivíduos.

Seguindo as ideias apresentadas, pode-se depreender que para atender às especificidades do currículo integrado, particularmente no que diz respeito à disciplina de Química, os conteúdos precisam contribuir para uma concepção do mundo em sua totalidade, no qual os diferentes elementos que o compõem “[...] o ser humano e sua cultura, os outros seres vivos, os componentes do meio físico, as tecnologias” estão em contínua interação, conforme defendem Lettres e Lindner (2007, p. 322).

4 O QUE APONTAM OS DADOS

4.1 A PERSPECTIVA DO OLHAR PESQUISADOR: MONOGRAFIAS SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA E O PROEJA NO IFES CAMPUS VITÓRIA

Foram analisadas quatro pesquisas realizadas no Ifes Campus Vitória, dentro do período de 2007 a 2010 (uma apresentada ao Programa de Pós-graduação lato sensu em Proeja e três apresentadas à coordenadoria do Curso de Licenciatura em Química).

Cabe ressaltar que o total de monografias apresentadas ao Programa de Pós-graduação lato sensu em Proeja de 2007 a 2010 é de 170 (cento e setenta), sendo que apenas uma possui seu olhar voltado para o ensino de química no Proeja Ifes *Campus* Vitória. Isso corresponde a 0,59%, parcela ínfima no que se refere ao total de trabalhos.

5 O Proeja no Ifes, instituição de ensino antes denominada CEFETES, possui (desde 2001) uma reunião de formação continuada, com a participação de professores, coordenadores, pedagogos e alunos, a fim de compartilharem das questões que envolvem o Programa e planejarem as possíveis soluções, mudanças e alterações.

O Curso de Licenciatura em Química formou sua primeira turma em 2009 e em 2010 sua segunda turma. O total de monografias apresentadas até o final de 2010 foi 24 (vinte e quatro), e delas 3 (três) apresentaram seu olhar voltado para o Proeja no Ifes *Campus* Vitória, o que corresponde a 12,5%, parcela que ainda pode ser considerada baixa⁶.

Os trabalhos aqui analisados possuem em sua essência o foco no ensino de química no contexto do Proeja, porém cada um traz uma peculiaridade no que tange à intervenção proposta para o ensino dessa disciplina.

A monografia de graduação em Licenciatura em Química, de autoria de Bernardo Garcia Carvalho, denominada “Desenvolvimento de jogo educativo de química construído na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade: Proposta de estratégia complementar voltada para EJA e PROEJA”, foi apresentada em 2010. Esta teve por objetivo a aplicação de um jogo produzido (tendo por base os arranjos produtivos locais do estado do Espírito Santo, na perspectiva do movimento ciência-tecnologia-sociedade) em três turmas de Proeja no Ifes *Campus* Vitória no ano de 2010. Tendo em vista correlacionar os conteúdos de química estudados no ensino fundamental e no médio aos arranjos produtivos locais do estado do Espírito Santo, a utilização deste jogo no Proeja possibilitou o aumento do interesse e tornou mais fácil o aprendizado dos alunos em relação à disciplina de química, uma vez que preconizou a contextualização e a interdisciplinaridade no desenvolvimento desta ferramenta pedagógica de complementação do ensino.

Faz-se necessário ressaltar que para a aplicação de tal atividade e de qualquer outra estratégia não-formal em sala de aula é muito importante que o professor exerça seu papel como mediador, a fim de que o aluno compreenda o objetivo do jogo como instrumento de ensino e de aprendizagem e não o entenda como uma mera brincadeira.

A monografia de graduação em Licenciatura em Química, de autoria de Joelma Goldner Krüger, denominada “Análise das percepções discentes sobre o ensino de química no PROEJA-Ifes *Campus* Vitória/ES: O caso do técnico integrado em metalurgia e materiais”, foi apresentada no ano de 2009. Pretendeu-se analisar a opinião dos alunos do sétimo e do oitavo

6 Vale ressaltar que no período de 2011 há 04 monografias em andamento sobre o ensino de química no Proeja.

módulo do ano de 2009 do curso Técnico de Metalurgia e Materiais integrado ao Proeja no Ifes Vitória-ES, discutindo que os conteúdos de química para turmas de jovens e adultos devem ser pensados na perspectiva da integração curricular. Nesse trabalho, também se afirmou que o mesmo pode contribuir para a construção dos projetos políticos e pedagógicos de cursos técnicos de instituições de educação profissional.

Já a monografia de graduação também em Licenciatura em Química, de autoria de Lorena De Bortoli Lecchi, denominada “Biodiesel como tema gerador em aulas de química na turma N 10 do PROEJA no Ifes - Campus Vitória”, foi realizada em 2009 e teve por objetivo aplicar uma metodologia para contextualizar o ensino de química por meio do tema gerador biodiesel, ligado à geração de energia e preservação do meio ambiente, a fim de estimular a aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina na turma de 3º módulo do curso Técnico em Metalurgia e Materiais integrado com o Proeja - Ifes Campus Vitória .

A metodologia aplicada neste trabalho consistiu na realização de palestra sobre o tema, em pesquisa orientada, em aulas teóricas contextualizadas e em práticas em laboratório de Química, tendo como finalização um teste de verificação de conhecimentos. Com a pesquisa foi possível verificar que a proposta foi importante para proporcionar a contextualização do ensino por meio da aplicação dos temas geradores no desenvolvimento de conteúdos disciplinares, pois contribuiu para tornar a aprendizagem significativa. Pode-se acrescentar que, para o ensino de química se tornar significativo e possibilitar um entendimento efetivo dos conteúdos por parte dos alunos, podem e devem ser adotadas diferentes estratégias de ensino que considerem os saberes próprios dos educandos, também adquiridos em espaço de educação não-formal. Com isso, a proposta do trabalho atendeu tanto o que preconiza o Documento Base do proeja, quanto aos objetivos das atuais concepções acerca da química, que consideram que o ensino dessa ciência deve ser voltado para a formação de cidadãos que possuam criticidade para atuar e tomar decisões no mundo em que vivem.

A monografia de pós-graduação apresentada por Breno Lima Rodriguez ao Curso de especialização em educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, no ano de 2007, denominou-se “Currículo e produção de conhecimento químico

no PROEJA: Uma proposta metodológica”. Teve por objetivo analisar o currículo da disciplina Química no Proeja - CEFETES, a fim de contribuir para a possibilidade de favorecer que os saberes químicos alcançados pelos educandos representem sentido para os mesmos.

Apesar de alguns dos trabalhos mencionados abordarem, em linhas gerais, a importância da existência de um currículo integrado que ocorra de fato no Proeja, não possuem como foco central e único a perspectiva da integração.

Esses dados demonstram que o campo de pesquisa sobre o ensino de química no Proeja Ifes *Campus* Vitória constitui-se em um vasto ramo a ser explorado, o que poderá contribuir significativamente para o avanço do ensino e da aprendizagem dessa disciplina.

4.2 A PERSPECTIVA DO OLHAR INSTITUCIONAL: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA NO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA

O Ifes *Campus* Vitória oferece, atualmente, três níveis de ensino: técnico de nível médio, graduação e pós-graduação. Os cursos de nível técnico são oferecidos em três modalidades: o integrado regular, o integrado Proeja e o subsequente. Os cursos técnicos integrados ofertados ao público do Proeja são os de Segurança do Trabalho, Metalurgia e Materiais e Edificações.

A tabela 1 explicita o regime dos cursos técnicos integrados ao Proeja no Campus Vitória, a carga horária destinada ao ensino médio e técnico, a carga horária da disciplina Química e a duração dos cursos.

Tabela 1 – Descrição da carga horária dos cursos técnicos integrados ao Proeja - Ifes Campus Vitória

CURSO	REGIME	CARGA HORÁRIA TOTAL/h	CARGA HORÁRIA ESTÁGIO/h	CARGA HORÁRIA ENSINO MÉDIO/h	CARGA HORÁRIA ENSINO TÉCNICO/h	CARGA HORÁRIA TOTAL DISCIPLINA QUÍMICA/h	DURAÇÃO DO CURSO
Metalurgia e materiais	Semestral	2400	480	1200	1200	156	8 módulos ⁷
Segurança do trabalho	Semestral	2400	480	1200	1200	120	8 módulos
Edificações	Anual	2700	300	1431	1269	81	4 anos

Fonte: Ifes Campus Vitória – Núcleo de Gestão Pedagógica, 2011

A matriz curricular dos cursos Técnicos Integrados de Edificações e de Segurança do Trabalho para o público do Proeja está organizada da seguinte forma:

Base comum nacional: composta pelas áreas linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, visando possibilitar ao aluno uma base consistente para que ele compreenda o mundo, a influência de suas ações e da sociedade, e exercite a cidadania.

Núcleo diversificado: composto por componentes curriculares que permitem estabelecer relações entre o ensino médio e o mundo do trabalho, articulado com o conhecimento científico.

Núcleo profissional: composto por componentes curriculares que tratam da formação profissional do técnico [...] (IFES, 2009, p. 23).

⁷ Correspondem a semestres.

No curso Técnico Integrado de Metalurgia e Materiais, a matriz curricular apresenta a componente Química nos módulos 1, 2, 3 e 4. Esses períodos são destinados ao estudo das disciplinas de formação geral. Nos quatro últimos semestres, estudam-se as disciplinas de formação técnica. No quinto, sexto e sétimo módulo, observa-se a presença das disciplinas Química geral, Físico-química e Química analítica, respectivamente. A matriz curricular do Curso Técnico de Edificações engloba a Química no segundo ano de curso. Já no Curso Técnico de Segurança do Trabalho, a disciplina Química insere-se nos módulos 4, 5, 6 e 7.

Nas propostas de ementa de Química dos cursos Segurança do Trabalho e Edificações existe uma discussão a respeito da importância da disciplina Química na formação do educando, afirmando que o conhecimento da mesma permite refletir a respeito dos processos que ocorrem à sua volta e possibilita uma intervenção nessa realidade. A seguir encontram-se alguns dos objetivos da disciplina Química, abordados nas propostas de ementas:

O atual ensino de química deve favorecer a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação, em contraposição à idéia de que o importante é uma grande quantidade de conteúdos, recheados de detalhes desnecessários e antiquados. Esse excesso de conteúdo induz o professor, mesmo a contragosto, a acelerar o ritmo de suas aulas sem possibilidade de cuidar para que seus alunos realmente apreendam o que esta sendo abordado (PROPOSTA DE EMENTA TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO PROEJA - DISCIPLINA QUÍMICA, 2009, p.1).

Nas ementas de Química dos cursos Segurança do Trabalho e Edificações, para cada módulo ou bimestre, encontra-se um tema central a ser utilizado como norte do desenvolvimento dos conteúdos. Para exemplificar o exposto, pode-se conferir a ementa do curso Técnico em Segurança do Trabalho por meio da tabela 2:

Tabela 2 – Proposta de ementa da disciplina Química do Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho

	4º MÓDULO QUÍMICA I	5º MÓDULO QUÍMICA II	6º MÓDULO QUÍMICA III	7º MÓDULO QUÍMICA IV
CARGA HORÁRIA	2 aulas semanais (24 h)	3 aulas semanais (36 h)	3 aulas semanais (36 h)	2 aulas semanais (24 h)
TEMA CENTRAL	Resíduos	Poluição/ Proteção Ambiental	Poluição/ Proteção Ambiental	Combustíveis e Energia
SUBTEMAS	- Elementos químicos - Tabela periódica - Ligações químicas - Número de oxidação - Segurança no laboratório	- Funções Inorgânicas - Cálculos químicos - Cálculos quimétricos - Toxicologia dos compostos	- Soluções - Eletroquímica	- Funções orgânicas

Fonte: Ifes Campus Vitória – Núcleo de Gestão Pedagógica (2011)

O tratamento dos conteúdos por meio de temas centrais é algo discutido pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), pois este salienta, entre outras, uma forma de abordagem do currículo baseado em temas que permitam aos educandos o entendimento de sua realidade, ou seja, do contexto em que estão inseridos. Dessa forma, pode-se inferir que a utilização de temas contribui para que o ensino seja contextualizado, propiciando a significação dos conteúdos e o aumento da participação do aluno, pois estes são associados à prática do trabalho para o qual estão se preparando para atuarem.

Com a análise das matrizes curriculares existentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC's), pode-se verificar que algumas componentes

curriculares do ensino médio e técnico no decorrer dos semestres ou anos são ofertadas de maneira concomitante nos Cursos de Segurança do Trabalho e Edificações, o que remete a uma integração curricular entre a formação básica e a formação profissional. Entretanto, essa proposta de currículo não está sendo colocada em prática no Curso de Metalurgia e Materiais. Neste o que ainda prevalece é a herança deixada pelo EMJAT⁸, pois como já foi citado anteriormente, são estudadas nos quatro primeiros módulos as disciplinas de cultura geral, em seguida, nos quatro últimos, as da área técnica.

A herança mencionada acima pode ser verificada em Scopel; Zen e Ferreira (2011) os quais refletem sobre a implantação dos Cursos do Proeja no Ifes, afirmando que: “A proposta curricular desses cursos não se deu pela integração sugerida pelo nome do curso, e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do ensino médio de jovens e adultos trabalhadores – EMJAT” (SCOPEL; ZEN E FERREIRA, 2011, p.7).

A despeito de que tenham sido empregados esforços no sentido de integrar as disciplinas de formação geral e profissional nos Cursos de Edificações e Segurança do Trabalho integrados ao Proeja, Ramos (2005, p. 122) nos ajuda a concluir que muito se tem que avançar no sentido da integração curricular, asseverando que:

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Campos (2010), em compatibilidade de ideias com a autora supracitada também ressalta que:

8 No EMJAT, os alunos, ao terminarem o Ensino Médio, podiam optar em fazer um Curso técnico, mediante uma seleção interna. Com as mudanças, os alunos agora optam, no ato da inscrição, entre os Cursos ofertados pelo Campus: Curso Técnico Integrado de Metalurgia, Edificações e de Segurança do Trabalho (BREGONCI et al., 2011, p.13).

A proposta de integração curricular é, portanto, uma possibilidade de resolver o problema da qualificação ao mesmo tempo em que garante acesso a conteúdos de formação geral que devem ser ligados à vida do educando. Somente unificar conhecimentos gerais com técnicos pode tornar-se uma armadilha que favorece ainda mais a formação fragmentada. Por isso, um dos fundamentos para que se efetive esse currículo é o trabalho como princípio educativo, que também é um princípio adotado pelo PROEJA (CAMPOS, 2010, p. 87).

Assim, cabe ressaltar que, mesmo que não haja a verdadeira integração preconizada pelo Documento Base, o fato de as disciplinas de formação geral e profissional serem abordadas concomitantemente favorece uma maior discussão a respeito do trabalho em sala de aula por parte dos professores e gestores do Programa, o que ocorre nos momentos de encontros de Formação Continuada. Portanto, isso possibilita uma interação de ideias, de práticas e de perspectivas quanto à melhoria do ensino e da aprendizagem no Proeja no Campus Vitória.

4.3 A PERSPECTIVA DO OLHAR DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO PROEJA (PROFESSORES DE QUÍMICA E PEDAGOGA)

Com o intuito de analisar o olhar dos professores de Química a respeito do ensino dessa disciplina no Programa no Instituto e sua relação com o currículo integrado, foi aplicado um questionário para dois desses profissionais, de um total de três que atuam no Programa. Também foi aplicado um questionário para a pedagoga do Proeja com o fim de observar a implementação do currículo integrado na Instituição.

Dos dois professores questionados, um atua no Curso Técnico de Segurança do Trabalho (professor 1), e o outro atua no Curso Técnico em Metalurgia e Materiais (professor 2).

Ao ser perguntado a respeito do foco da proposta de currículo integrado existente no Proeja Campus Vitória, o professor 1 destacou que:

O foco dessa proposta é obter uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática; busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; e integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas.

Freitas (2010, p.120) considera que a concepção de currículo integrado pretendida para os Cursos Proeja significa: “[...] pensar a educação geral como parte inseparável da educação profissional é enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de separar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, afinal o pensar e o agir do homem são inseparáveis”.

Em relação às dificuldades para a implementação de um currículo integrado no Proeja no Ifes Vitória, os dois professores ressaltaram a falta de material didático específico para o público com o qual trabalham. É importante transcrever que o professor 1 afirmou como dificuldade: “[...] confeccionar um material didático voltado ao EJA e direcionar esse material às áreas do curso”. Lettres e Lindner (2007, p.316) refletem sobre essa necessidade e abarcam a respeito das suas possíveis consequências, reiterando que “As altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária”. Dessa forma, segundo os autores citados, investir em um material que contemple esses estudantes torna-se algo de grande importância para garantir a permanência dos mesmos na escola.

Ao indagar como ocorre a integração da disciplina Química e o ensino técnico, na prática, o professor 2 asseverou:

A instituição dispõe de laboratórios para o ensino de química, bem como horário reservado para as aulas práticas para que os alunos possam vivenciar a aplicação de conteúdos teóricos e, assim, melhorar a compreensão. Os professores podem planejar aulas práticas relacionadas aos conteúdos específicos do curso técnico. Os exercícios em sala

de aula também abordam assuntos voltados para o curso (PROFESSOR 2).

O professor 1 evidenciou que: “Cada assunto ministrado deve ter o máximo de relação com a parte técnica, por isso é importante ter uma comunicação com os outros educadores. De fato, em alguns momentos, isso não ocorre, o que acaba dificultando”. Freitas (2010) explicita a importância da integração entre os conhecimentos técnicos e os gerais:

Evidentemente que ao se pensar em um curso de formação profissional não se pode deixar de considerar que os conhecimentos gerais deverão caminhar juntamente com conhecimentos específicos (técnicos), e essas relações deverão ser feitas a partir da problematização de fenômenos em situações significativas para que se possa compreender o mundo onde vivemos (FREITAS, 2010, p. 123-124).

A respeito da interdisciplinaridade, a qual também é prevista pela concepção de currículo integrado, foi perguntado aos professores se esta ocorre de fato nas aulas. O professor 2 explicou que a interdisciplinaridade “ocorre”, porém “[...] precisa ser mais bem trabalhada, para que possamos alcançar resultados mais satisfatórios e melhor aprendizagem” e, ao responder de que modo a interdisciplinaridade é conduzida, o mesmo docente afirmou que:

No caso da área de exatas, os conteúdos de Química, Física, Matemática e Biologia são relacionados entre si, o que é direcionado pelo professor ao abordar assuntos (textos) atuais e gerais, como por exemplo, envolvendo o meio ambiente e poluição ambiental (PROFESSOR 2).

Já o professor 1 disse que a interdisciplinaridade ocorre em alguns momentos, por meio de “reuniões, planejamentos conjuntos e, principalmente, com muito diálogo”. Lettres e Lindner (2007, p. 321-322), em consonância com a ideia dos professores questionados, afirmam que:

O currículo deve buscar a integração dos conhecimentos, especialmente pelo trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade só é possível em um ambiente de colaboração entre os professores, o que exige conhecimento, confiança e entrosamento da equipe e, ainda, em tempo disponível para que isso aconteça.

Outro questionamento feito aos docentes foi se os eixos “trabalho, ciência e cultura” são trabalhados nas aulas. O professor 1 afirmou que “sim” e declarou que: “Quando a disciplina ministrada trata-se de uma ciência, é comum ouvir uma famosa pergunta: *Pra que eu tenho que aprender isso?* Quando o educador estabelece relações com a cultura e trabalho, essas perguntas ocorrem com menor frequência.”

Em contrapartida, o professor 2 disse: “Sim, mas com pouca frequência, devido ao elevado número de conteúdos que precisam ser trabalhados em pouco tempo”. A respeito do modo como são trabalhados esses eixos, esse docente afirmou: “Em aulas expositivas, em forma de conversa, ao mostrar exemplos sobre determinados conteúdos. E em aulas práticas de laboratório.”

Também perguntou-se sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas por parte da instituição Ifes e dos professores do Proeja para facilitar/propiciar o trabalho com o currículo integrado, ao que o professor 1 respondeu: “Mais visitas técnicas”. O professor 2 afirmou ser necessário:

Simplificar o número de conteúdo; fornecer material didático, mesmo que não seja específico para Proeja, mas pelo menos livros para que os alunos possam acompanhar, pois no caso da disciplina Química, existe essa carência; adaptar a forma de lecionar ao perfil dos alunos Proeja, realizando diferentes formas de avaliações, como por exemplo, projetos; melhorar o acesso a computadores em salas de informática; fornecer melhores condições para aulas em data-show, no caso de iluminação das salas de aula (PROFESSOR 2).

Por fim, questionou-se aos professores acerca das contribuições que a disciplina Química pode trazer para os alunos no exercício da profissão na qual estão almejando se formar. O professor 1 respondeu que:

Quando se trata do curso de Segurança do Trabalho, é importante que o aluno: conheça e classifique os produtos químicos quanto às suas periculosidades; saiba neutralizar alguns produtos; saiba manusear produtos; identifique e determine ácido, base, óxidos, sais; conheça os riscos que alguns produtos podem trazer à saúde e ao meio ambiente; e, o mais importante, que o aluno saiba pesquisar em literaturas para esclarecer suas dúvidas (PROFESSOR 1).

O professor 2, destacando a importância da química, enfatizou:

A química está por toda parte. Sendo assim, tal disciplina contribui não só para a profissão, como no caso da metalurgia em que a química é a base, mas também para a própria vida do indivíduo, o qual adquire conhecimentos sobre segurança no uso de materiais de limpeza, dentre outros (PROFESSOR 2).

Dessa forma, é preciso entender que a química possui extrema relevância para a vida do educando, pois pode contribuir tanto para sua formação profissional quanto pessoal. Porém, para que isso aconteça de fato “[...] é preciso que a química seja percebida como algo útil e significativo e isso ocorrerá na medida em que o educador mantiver uma relação recíproca dos conhecimentos científicos com o mundo atual e vivido pelos alunos” (RIBEIRO, 2009, p. 76).

Outro questionário foi aplicado para a pedagoga do Proeja, a qual já atua nesta função há dois anos e oito meses. Ao ser questionada a respeito do foco da proposta de currículo integrado, a mesma, explicando o histórico da implementação da proposta, respondeu que: “Em 2006, quando houve a implantação dos Cursos do Proeja no Ifes *Campus* Vitória, a proposta curricular dos cursos não se deu pela integração sugerida pelo nome do curso, mas pela justaposição da área técnica ao curso já existente do EMJAT”.

O depoimento da profissional do Proeja prossegue:

A partir dos encontros de formação, verificou-se que o curso oferecido não atendia o que contemplava o documento base do Proeja. Dessa forma, verificou-se que a construção do projeto político pedagógico inicia-se de forma coletiva e não foram poucos os questionamentos [...]. Cabe salientar que a proposta do Proeja é que o aluno tenha uma formação integral [...]. Para que isso seja possível, é necessário assumir uma educação humanizadora. Essa se dará a partir do momento em que cada indivíduo consiga se conscientizar de sua capacidade de atuar e modificar sua própria realidade e não apenas se qualificar temporariamente para o mercado de trabalho. Em 2010/1 iniciou-se o processo de implementação dos projetos de Segurança do Trabalho e Edificações. No curso de Metalurgia, a comissão não conseguiu avançar nas discussões devido à resistência dos professores da coordenaria de Metalurgia (PEDAGOGA).

Referente ao questionamento sobre quais as dificuldades para implementação de um currículo integrado no Campus Vitória, a pedagoga destacou a:

Resistência de alguns professores; rotatividade de professores; falta de um maior planejamento e diálogo entre os professores de cada módulo/ano; pouca participação dos professores na formação continuada; falta de compreensão de alguns professores sobre os tempos e espaços dos alunos da EJA; falta de compreensão de alguns professores pelas especificidades de jovens e adultos; presença de ações desarticuladas entre as coordenadorias de curso, de área e do Proeja (PEDAGOGA).

No que tange ao auxílio do currículo integrado no processo de aprendizagem do aluno, a pedagoga respondeu que:

Este auxilia sim, pois a concepção de currículo que defendemos para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Ifes tem como foco a formação humana. Isso implica formar (não treinar, adestrar, de forma aligeirada e restrita ao mercado de trabalho) os sujeitos (cidadãos-trabalhadores) para compreenderem a realidade, e, ao pensar no projeto pedagógico do Proeja, precisamos organizá-lo de forma que inclua a diversidade dos sujeitos, a partir de um eixo formativo centrado no trabalho como princípio educativo (PEDAGOGA).

Souza (2008), ao abordar sobre currículo integrado e Proeja, corrobora o pensamento da pedagoga ao afirmar que:

O currículo escolar integrado, à medida que proporciona o diálogo epistemológico entre os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, resgata o valor entre o saber e o saber fazer, e consequentemente resgata também o próprio processo de surgimento do homem, este último entendido como ser capaz de produzir sua própria vida, adaptando a natureza a si, e agindo de forma a suprir suas necessidades de sobrevivência, isto é o que conhecemos por trabalho (SOUZA, 2008, p. 7).

No que diz respeito às ações que poderiam ser desenvolvidas por parte da instituição Ifes e dos professores do Proeja em Vitória, para facilitar/propiciar o trabalho com o currículo integrado, a profissional evidenciou:

Organização de uma equipe de professores efetivos dedicados para os cursos do Proeja; Mais momentos para planejamento e diálogo entre os professores de cada módulo/ano; Maior participação dos professores na formação continuada para compreensão/estudos sobre os tempos e espaços dos alunos da EJA e das especificidades de jovens e adultos; Melhor articulação entre as coordenadorias de curso, de área e do Proeja (PEDAGOGA).

Com esses questionários, foi possível perceber que a concepção de currículo integrado não é algo simples de ser compreendido e colocado em prática. De acordo com Freitas (2010, p.35): “[...] a própria concepção de currículo integrado ainda é tema de discussão intensa”. Dessa forma, faz-se necessário que os professores e gestores do Programa na Instituição estejam cada vez mais empenhados em pesquisas, debates e reuniões de estudos que possam resultar, dentre outras possibilidades, na apropriação das concepções epistemológicas do currículo integrado e na criação de materiais didáticos específicos para cada curso, conforme foi citado pelos professores entrevistados, o que pode contribuir para que avanços sejam alcançados no sentido de possibilitar a verdadeira integração curricular preconizada pelos aparatos legais do Proeja.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui desenvolvidas consistiram na análise sobre o ensino de química no Proeja no Ifes *Campus* Vitória, na perspectiva da concepção do currículo integrado. Este estudo foi embasado nos olhares: institucional, da pesquisa e dos profissionais que atuam no Programa.

Embora algumas das monografias examinadas sobre o ensino de química no Proeja da instituição tenham abordado, em linhas gerais, sobre a necessidade do currículo integrado, essas não o tiveram como tema central. Dessa forma, pode-se inferir que é preciso uma maior atenção para esse campo por parte dos pesquisadores, a fim de possibilitar que o aumento das pesquisas na área facilite um aperfeiçoamento contínuo do ensino e da aprendizagem da química na modalidade da EJA, tendo em vista suas especificidades e suas características.

Constatou-se que para os Cursos de Segurança do Trabalho e Edificações, existe uma proposta de Projeto Político Pedagógico que busca promover uma maior integração entre as disciplinas de cultura geral e específica. Porém, o Curso de Metalurgia e Materiais mantém a herança deixada pelo EMJAT, pois os componentes do ensino médio são estudados nos primeiros quatro anos de curso e as de ensino técnico nos quatro últimos.

Os questionários respondidos pelos professores e pela pedagoga nos fazem refletir que muitos são os desafios enfrentados no que tange

à consolidação de um ensino cujo principal objetivo é alcançar as particularidades do público-alvo do Proeja, pois foi possível verificar por meio desse instrumento a importância de, entre outras questões levantadas, promover ciclos de estudos e debates sobre as concepções filosóficas e epistemológicas que permeiam a temática do currículo integrado, como também a produção de um material didático específico para o Programa. Ainda, considera-se relevante destacar algumas das dificuldades a serem superadas, as quais foram conferidas por meio da análise do questionário feito para a pedagoga, tais como: a resistência de alguns professores, a rotatividade dos docentes, mais momentos de planejamento e maior frequência nos encontros de formação continuada, local onde as discussões sobre a realidade da aprendizagem dos alunos se ampliam e permitem a melhoria e o aperfeiçoamento do ensino.

Com isso, este ensaio nos possibilitou inferir que, mesmo com o empenho empreendido por parte da equipe gestora e dos professores envolvidos com o Programa, muito se tem que avançar no sentido de promover uma efetiva integração entre a educação básica na modalidade EJA e a educação profissional. Desta forma, as discussões aqui apresentadas transpõem a questão da educação em química, podendo abarcar também as outras áreas do conhecimento. Reafirma-se, portanto, a importância dos estudos coletivos em torno da temática do currículo integrado nos encontros de formação continuada disponibilizados pela instituição em estudo.

6 REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Juciara Conceição de Freitas; RODRIGUES, Andréia Gabriel Francelino. PROEJA: O desafio de integração em um contexto marcado pela dualidade estrutural da educação no Brasil. In: SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (orgs.). Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007, p. 42-55.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/ MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BREGONCI, Aline de Menezes; SCOPEL, Edna Graça; CANHAMAUQUE, Helton Andrade; FERREIRA, Maria José de Resende. A formação continuada dos professores do PROEJA do Ifes Campus Vitória: Um caminho na construção do currículo integrado. Anais da ANPAE - XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação: Políticas Públicas e Gestão da Educação. São Paulo, n. 11, 2011. Disponível em: <[HTTP://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0027.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0027.pdf)> Acesso em: 19 ago 2011.

CAMPOS, Camila Aparecida de. Os desafios da implementação do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde – GO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CARVALHO, Bernardo Garcia. Desenvolvimento de jogo educativo de química construído na perspectiva Ciência- Tecnologia- Sociedade: Proposta de estratégia complementar voltada para EJA e PROEJA. Monografia (Graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo. Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Química, Curso Superior de Licenciatura em Química, 2010.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista brasileira de educação, n.22, p. 89-100, 2003.

COSTA, Carla Cristiane. DINIZ, Juraci. Transposição experimental de conteúdos clássicos de química para o cotidiano dos alunos da educação de jovens e adultos na cidade de Silveira Martins. In: Santos, Simone Valdete dos; Marques, Tânia Beatriz Iwazko; Arenhaldt, Rafael; Zamberlan, Adriana; Bortoluzzi, Viviane Campanhola (orgs.). Cadernos sobre PROEJA: Especialização/Rio Grande do Sul. Refletindo sobre PROEJA: Produções de Santa Maria. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, v.V, p. 43-57, 2010.

COSTA, Maria Adelia da. PROEJA: limites e possibilidades de implementação no campo escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo15.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. OLIVEIRA, Edna Castro. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. Educação e Realidade. p. 87 -108, jan/abr 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, D; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2007, Caxambu – MG. [Trabalho Apresentado] Minas Gerais, 2007. 1 CD-ROOM.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA – Ifes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

IFES. INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. PPP - Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho integrado ao PROEJA. Ifes. ES; Vitória, 2009.

IFES.INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Proposta de Ementa Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio PROEJA - Disciplina Química, 2009.

KRÜGER, Joelma Goldner. Análise das percepções discentes sobre o ensino de química no PROEJA-IFES campus Vitória/ES: o caso do técnico integrado em metalurgia e materiais. 2009. 68 f. Monografia (Graduação) – IFES, Vitória-ES, 2009.

LECCHI, Lorena De Bortoli. Biodiesel como tema gerador em aulas de química na turma N 10 do PROEJA no Ifes- Campus Vitória. Monografia (Graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo. Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Química, Curso Superior de Licenciatura em Química, 2009.

LETTRES, Raquel. LINDNER, Edson Luiz. Concepções e princípios para uma proposta curricular para o ensino de química no EJA/PROEJA. In: SANTOS, Simone valet dos et al. Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. Disponível em: <<http://proejars.pbworks.com/f/proeja-final.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2010. p. 316 – 326.

MACHADO, Andréa Horta. Aula de Química: discurso e conhecimento. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, B. dos Santos P; Scopel, E; ZEN, E. T; FERREIRA, M. J. de R; SIMÕES, L. da S; OLIVEIRA, M. da G. M. de. A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IFES – Vitória/ES: Avanços, tensões e desafios de um processo político. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>> Acesso em: 19 ago 2011.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 6. ed. São Paulo: Érica, 2005.

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos de. O currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho Monográfico (Especialização em Proeja) – Programa de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens E Adultos, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

OLIVEIRA, Maria da Gloria Médici de. O CEFETES como não lugar: Limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos Cursos Técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. Trabalho Monográfico (Especialização em Proeja) – Programa de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 207-235.

PINTO, Antônio Henrique. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA): Um passado mais que presente. Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia: Edição Especial – Ensino Profissionalizante, Vitória, n. 3, p. 44-49, 2. sem. 2007.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Disponível em <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 2 set. 2011.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. Jovens na educação de Jovens e Adultos e sua interação com o ensino de química. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

RODRIGUEZ, Breno Lima. Currículo e produção de conhecimento químico no PROEJA: Uma proposta metodológica. 2007. 52f. Monografia (Especialização em PROEJA) – Programa de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Educação em química: Compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SCOPEL, Edna Graça; ZEN, Eliesér Toretta; FERREIRA, Maria José de Resende. A educação profissional integrada a educação de Jovens e Adultos no Ifes Campus Vitória: Desafios na construção do currículo integrado. ES: Vitória. Mimeo. 2011.

SILVA, Erivanildo Lopes da. Contextualização no ensino de química: Idéias e proposições de um grupo de professores. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Instituto de Química. Depto. Química Fundamental. São Paulo, 2007. Disponível em <http://web.if.usp.br/cpgi/sites/default/files/erivanildo_lopes_da_silva.pdf> Acesso em: 20 set. 2011.

SOUZA, Adriana Maria Nazaré de. Currículo integrado e PROEJA: por uma outra educação do trabalhador. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia, 1., 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo8.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: Como ensinar. trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

6 | OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Suellen Chaves Antunes Nobre⁽¹⁾

Marcelo Queiroz Schmidt⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/1996 regulamenta as diretrizes e bases relacionadas à Educação. Ela afirma que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser assegurada para aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou condições de permanência na escola na idade/ensino regular, dando possibilidade a esses sujeitos de uma nova vida. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da Educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000).

Assim, de acordo com o assunto supracitado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Parecer 11/2000 destaca o direito ao acesso a uma Educação de qualidade, possibilitando a igualdade de oportunidades e proporcionando a qualificação por meio da atualização de conhecimento durante toda a vida. Faz uma reflexão em torno dessa realidade e afirma a especificidade dessa modalidade e de quão é necessário um olhar mais próximo às questões que a envolvem.

1 Pós-Graduado em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Bacharel em Sistemas de Informação Gerente de TI. E-mail: donatellid2@hotmail.com.

2 Mestre em Informática pela UFES. Atua como professor dos cursos PROEJA do IFES, como Coordenador de Tutoria do Curso de Especialização em PROEJA - IFES. Gerente/Pesquisador do programa Telessaúde-ES. É membro do grupo de pesquisa: Processamento de Sinais e Telemedicina. E-mail: marcelos@ifes.edu.br.

Entretanto não é somente viabilizar vagas nas escolas, mas assegurar que o aluno inicie o curso e o conclua, dando-lhe condições plausíveis para que isso aconteça, com todo amparo e instrumentos físicos e humanos, tais como salas adequadas, materiais didáticos, professores preparados, dentre outros.

São muitas as dificuldades enfrentadas na oferta da Educação de Jovens e Adultos, visto que alguns pontos da lei não são fáceis de ser cumpridos, como a adequação de carga horária escolar de acordo com as condições de vida e de trabalho dos alunos, pois em muitas escolas cerca de 70% dos alunos não conseguem chegar a tempo de assistir à primeira aula.

Outra necessidade é a falta de uma metodologia diferente para que a aula seja atrativa e que venha despertar nos alunos o desejo de aprender e adquirir novos conhecimentos. A EJA sempre foi uma modalidade da Educação que ficou relegada ao segundo plano na elaboração das políticas públicas educacionais, como nos mostra o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2005. p 11),

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil (...). É marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do estado.

Sendo assim, essa modalidade da Educação busca por uma resposta política com estratégias de emancipação para atender as classes menos favorecidas da sociedade como afirma Gomes (2007, p.32):

A luta travada em torno da Educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores.

Nesse sentido, o presente artigo nos mostra os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação e seu processo de formação se constitui em uma das principais problemáticas, pois as universidades ainda não estão preparadas para promover a formação de professores para atuarem na EJA, como nos alerta Soares (2008, p.64), “As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”.

Por outro lado, destacaremos as potencialidades dessa modalidade da Educação enquanto oportunidade de melhoria da qualidade de vida e promoção do aumento da renda (devido à qualificação do estudante trabalhador), além de pertencimento ao mundo letrado.

Diante disso, temos como objetivo de pesquisa averiguar, sob o aspecto histórico, a formação do perfil dos profissionais da EJA, suas potencialidades e desafios e investigar, a partir de entrevista com esses profissionais, como acontece a formação, qual o suporte que eles têm para que possam promover um processo de ensino de qualidade.

Iremos destacar os principais aspectos pedagógicos da prática docente (formação contínua dos professores, currículo, planejamento e avaliação da aprendizagem) para que possamos compreender quais são os desafios e potencialidades que a EJA oferece nos espaços de Educação formal. As questões acima serão analisadas para que possamos conhecer nosso campo de investigação, que são os docentes e o pedagogo que atuam na Educação de Jovens e Adultos na EEEFM “Profª Juraci Machado”.

Em relação à metodologia, esta pesquisa é de caráter exploratório e terá uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1998), relaciona-se com a realidade e não com a quantificação, preocupando-se com vários significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

[...] as metodologias de pesquisa qualitativas entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão de significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e as estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construção humana significativa (MINAYO, 1998, p. 10).

Inicialmente utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se faz importante, pois coloca o pesquisador frente à realidade com o que já foi escrito e dito sobre determinado assunto e permite ao cientista o reforço na análise de suas pesquisas (MARCONI, 2003). Na análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, que é entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 1985, p. 62).

2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

Ao discutir sobre os aspectos pedagógicos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, um dos pontos importantes a se pensar é sobre a formação de professores. A formação e o agir profissional dos educadores constituem-se como vertentes para uma revolução político-pedagógica necessárias à efetivação da democracia no Brasil.

Um dos primeiros aspectos que podemos observar é que não existem parâmetros definidos para a formação do professor para atuar com a EJA. As instituições formadoras de professores não se preocupavam em formar educadores para atuar na EJA, tendo em vista que esta modalidade da educação estava sempre à margem do sistema educacional. Por isso, hoje ainda vivemos um desafio em relação à formação inicial e continuada de profissionais para atuarem com essa modalidade da educação como nos afirma Arroyo (2008, p.17)

O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo,

construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.

Arroyo (2008) ainda propõe que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica específica sobre os processos formativos dos adultos e não que faça uma cópia das teorias pedagógicas da infância. Sendo assim, deve-se considerar esse sujeito que pensa, tem voz e questionamentos e que está sendo construído nos diversos espaços sociais como trabalho, nos partidos, nos sindicatos, nos movimentos sociais. Entender a própria opressão e as experiências vividas por esses sujeitos constitui uma matriz formadora para os profissionais da educação. Um currículo de formação de educadores de jovens e adultos teria de capacitá-los para o domínio desses conhecimentos, de forma que pudessem explicitar significados e responder às interrogações que esses adultos carregam.

As políticas, os programas e os cursos de formação de educadores para a EJA devem ter a preocupação de discutir experiências passadas como a do movimento de educação popular e de todos os outros movimentos educativos emancipatórios que fizeram parte da história da EJA. Nesse contexto, um educador que ganha destaque é Paulo Freire, que nos ensina sobre formação de professores.

Freire (1994) relata que “[...] o educador precisa partir do seu conhecimento de vida e do conhecimento de vida do educando, caso contrário, o educador falha”. Faz-se necessário que os profissionais da Educação percebam o conhecimento que seus alunos já possuem para que possam contribuir com suas lembranças e experiências. Além disso, devem priorizar os fatos relevantes para a turma, repensar formas de transmitir os conteúdos e os métodos de avaliação, para que possam unir as informações teóricas e as experiências vividas.

Paulo Freire afirma ainda a necessidade e importância de o educador (re)educar-se para atuar ao lado desse público. O professor deve auxiliar o aluno no seu processo de conscientização através de um procedimento pedagógico de problematização, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pela interatividade, que fará com que professor e aluno aprendam junto, pois “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39).

Este eminente autor se debruça diante de um tema novo para a educação: “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Freire, 1987, p.39). Dessa maneira o professor não só ensina, mas também aprende, também é “educado”, ocorrendo, por conseguinte, a desvalorização dos “argumentos de autoridade”. Formam-se aqui maneiras singulares de aprender, de pensar e de ensinar.

3 CURRÍCULO

A EJA é uma modalidade específica da educação básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, sendo assim se faz necessário conhecer os sujeitos da EJA - perfil, expectativas e vivências - para que as suas necessidades e especificidades sejam consideradas na construção de uma proposta curricular adequada a essa modalidade de ensino como nos afirma Cury (2000, p.61):

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e

valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.

O plano curricular, previsto na Lei nº 9.394/96 e organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - CNE/CEB, deve ser constituído pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum. Na organização curricular devem ser observados os conteúdos das áreas de conhecimento que estão articulados com as experiências de vida dos alunos da EJA, problematizando temas relacionados à saúde, à sexualidade, à vida familiar e social, ao meio ambiente, ao trabalho, à tecnologia, à cultura e linguagens, todos ministrados de forma interdisciplinar.

Os componentes curriculares devem ser ordenados quanto à sequência e ao tempo necessário para seu desenvolvimento com objetivos, amplitude e profundidade de tratamento adequado às possibilidades e necessidades dos alunos. Além disso, as competências cognitivas, afetivas e sociais devem proporcionar a construção do conhecimento privilegiando a aquisição de habilidades como leitura, escrita, raciocínio lógico, interpretação de textos, capacidade argumentativa, entre outras. Essas habilidades e capacidades desenvolvem-se em longo prazo e a partir de investimentos concretos no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de mobilizar conhecimentos e favorecer aprendizagens por meio de desenvolvimento de projetos e pesquisas. Além disso, promover debates e discussões como forma de desenvolver a capacidade do aluno de argumentar, ouvir e refletir sobre o ponto de vista do outro e explicar o próprio raciocínio.

O aluno deve estar pronto para problematizar a investigação, como processos fundamentais na produção do conhecimento. Professor e aluno devem utilizar recursos variados, permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos. Utilizar o desenvolvimento de projetos e discussões de forma a favorecer, além do desenvolvimento de conceitos, a aprendizagem de atitudes, procedimentos e interações coletivas.

Todos esses aspectos devem ser observados ao montar o currículo da EJA para que possa promover uma educação de qualidade.

4 PLANEJAMENTO

O Planejamento é um instrumento utilizado para dar mais eficiência à ação humana. O planejamento é natural às pessoas. Para qualquer ação humana nós realizamos planejamento, fazemos uma avaliação da realidade e propomos ações. De acordo com Gandin (2011, p. 32),

As pessoas não planejam no sentido comum do termo; em vez de assumirem suas próprias decisões e serem sujeitos da organização de sua prática, seguem o que já está constituído como problema, como idéia, como análise da realidade e como solução. Embora planejem, dão outro significado a esta tarefa: ela passa a ser a escolha entre duas ou mais possibilidades que estão constituídas como válidas pelo senso comum.

Planejar é buscar modificar a realidade, propor ações e atitudes que possam levar à satisfação de necessidades descobertas na realidade através da avaliação. No caso da escola, o planejamento pode ser organizado no projeto político-pedagógico, no plano anual, no planejamento dos professores, dentre outros. A prática cotidiana da escola pode ser feita a partir do planejamento e dos princípios que já estão traçados pela coletividade como afirma Gandin (2011, 33),

É imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou, e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte.

No ambiente escolar essa prática equivale à realização de um diagnóstico dos processos educativos para identificar os pontos que são adequados para realizar as ideias que constam no projeto pedagógico. É essencial esta compreensão dos processos existentes para traçar, se necessário, novos processos ou corrigir os já existentes que precisam de mudanças.

O dia a dia do profissional da Educação requer planejamento de suas ações, ou melhor, de suas atividades, sejam elas as aulas, uma atividade de coordenação, de supervisão pedagógica, de orientação educacional e vocacional, de direção, de auxiliar administrativo ou de serviços gerais. Todas requerem um planejamento que obrigatoriamente deve convergir para a observância e cumprimento dos fundamentos legais. É necessário que os educadores estejam atentos a estes fundamentos, uma vez que eles são frutos de lutas históricas da sociedade organizada. Ignorá-los representa desrespeitar o outro na sua condição de cidadão democrático detentor de direitos. Mas sabe-se que a garantia dos direitos passa também pelo seu conhecimento e domínio. É neste sentido que passaremos a estudar as legislações educacionais e as políticas públicas que as envolvem.

Para os profissionais que atuam na EJA não é diferente. Eles devem planejar seu processo de ensino de acordo com as especificidades dessa modalidade educativa, tendo sempre em mente os documentos que norteiam o trabalho educativo, como o Projeto Político Pedagógico, o Currículo, a Avaliação, para que seu trabalho seja mais eficiente e sua prática seja organizada e coerente com os princípios educativos da instituição de ensino em que atua.

5 AVALIAÇÃO

É sabido que há uma divergência de opiniões referentes à necessidade de se efetuar avaliações de maneira amíuáde. Contudo, é visível (em todas as modalidades de ensino) que essas avaliações são instrumentos permeados de estigmatização, de exclusão, a ponto de afirmar que avaliar torna-se sinônimo de julgar, selecionar e, não raro, de depreciar, considerando percentuais de erros e acertos.

Por conseguinte, tende-se a homogeneizar uma sala de aula que já é heterogênea por excelência, na perspectiva do erro como resultado da incompetência. Por isso repensar a avaliação faz-se extremamente necessário e iremos analisá-la em aspectos voltados para as especificidades da modalidade de ensino de jovens e adultos.

Segundo Chueiri (2008), a avaliação está presente em todos os domínios da atividade do ser humano. Por exemplo, o julgar, o comparar e o avaliar fazem parte do nosso dia a dia. Logo, a avaliação, ao longo do tempo, está tendo um caráter apenas classificatório e, às vezes, excludente. Segundo Souza (2008, p.5) o ato de avaliar é:

[...] uma prática que está presente no contexto educativo, como um mecanismo de controlar a aprendizagem dos alunos. Ela é um dispositivo essencial à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, mas não é usada como um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos e, sim, em momentos estanques. A avaliação é usada também como sinônimo dos instrumentos que se usa para avaliar, sendo assim, confundida com provas, exercícios, registros e notas. Essa visão limitada da avaliação contribui para que muitos educadores não articulem o ato de avaliar como sendo um disparador de indícios daquilo que é necessário fazer para que os alunos possam aprender.

Em seu texto, Silva (2011) afirma que é necessário desenvolver uma postura avaliativa diferenciada, respeitando os tempos de aprendizagem de cada indivíduo, as especificidades de cada jovem e aluno. Nas modalidades EJA e Proeja as diferenças se fazem presentes tanto nas idades, que se diferem muito, quanto nos níveis de aprendizagem. Nesse contexto, avaliar deve adquirir uma postura ainda mais cuidadosa, para que o processo avaliativo não venha contribuir com a desmotivação do aluno e, assim, fazê-lo desistir dos estudos, interrompendo mais uma vez a trajetória educacional.

Para os jovens e os adultos mais experientes, esse processo pode se tornar - com a mediação e diálogo do professor - um importante instrumento de reflexão. Assim, ele estará fazendo com que esses sujeitos compreendam os erros como parte integrante e fator determinante da aprendizagem, uma vez que serve para mostrar e apontar dificuldades. Silva (2011) ressalta: “Para o aluno o erro deve indicar aquilo que ainda precisa ser construído ou compreendido. Para o professor, esse erro precisa ser fonte de informação para a identificação dos problemas, das dificuldades, objetivando as possíveis ações subsequentes” (SILVA, 2011, p. 15).

Sendo assim, o professor da EJA deve oportunizar ao aluno a reflexão e consciência dos seus avanços e dificuldades, contribuindo para sua criticidade e tornando-os pessoas construtoras de seus próprios conhecimentos. Deve então superar as práticas educativas tradicionais – punição, memorização –, valorizando o que o aluno aprendeu ao longo de todo o processo. Isso pode ocorrer por meio da autoavaliação, conforme nos afirma Antoni Zabala (1998, p. 220)

Também devemos aprender a confiar nas possibilidades dos alunos para auto-avaliar seu processo. O melhor caminho para fazê-lo é ajudar os alunos a alcançar os critérios que lhes permitam se auto-avaliar, combinando e estabelecendo o papel que esta atividade tem na aprendizagem e nas decisões de avaliação que tomam. A auto-avaliação não pode ser um episódio nem um engano; também é um processo de aprendizagem de avaliação do próprio esforço e, portanto, é algo que convém planejar e levar a sério.

Podemos pensar um processo de ensino-aprendizagem, que compreenda todos os aspectos significativos do aluno, trazendo para dentro da avaliação todo conteúdo de vida e experiência adquiridas por ele ao longo de sua jornada. A avaliação não deve ser vista de maneira isolada. Ela deve ser contemplada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, deve servir para reflexão das ações, possibilitar modificações, ampliação dos conhecimentos, sendo ela clara em seus objetivos para que os alunos possam compreender o verdadeiro significado da avaliação.

Ao discutirmos a avaliação, portanto, não podemos deixar de fora a clássica pergunta de Esteban (2001 2002): Quem erra sabe? O que sabe quem erra? Segundo essa autora, toda resposta, certa ou errada, é simultaneamente um ponto de chegada aceitável, por mostrar os conhecimentos já elaborados, e um novo ponto de partida, por possibilitar novos conhecimentos. Essa nova forma de ver o erro como reconstrução do conhecimento possibilita-nos desconstruir a visão distorcida do erro que ainda impera nas práticas sobre a avaliação.

Na aprendizagem do aluno, a avaliação desempenha um papel fundamental como elemento regulador das ações. É necessário que haja

momentos de discussão sobre a avaliação e que os estudantes tenham conhecimento do seu processo de aprendizagem, dos critérios usados na avaliação prevista no regimento escolar e sejam orientados de modo a ultrapassar as dificuldades apresentadas.

Uma avaliação participativa e dialógica exige clareza de objetivos a atingir (o que avaliar), relações de confiança e respeito mútuo, além de motivar o interesse no crescimento de cada aluno: avaliar para conhecer e fazer crescer, o que requer conhecimento dos objetivos de cada segmento, de cada etapa. A verificação do rendimento escolar deverá observar o critério de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como do predomínio da avaliação diagnóstica, que deve servir para orientar a intervenção pedagógica, subsidiando a prática do professor e a aprendizagem do aluno.

A avaliação não deve ser um instrumento de mera classificação ou punição por não ter assimilado certo conteúdo, mas sim uma forma de perceber os avanços e dificuldades de cada aluno, um indicador para o docente, que visa atingir uma avaliação transformadora.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização deste artigo foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter exploratório, porque busca compreender um fenômeno social complexo, por meio dos pontos de vista dos atores envolvidos (as percepções e representações dos professores e pedagogos da EJA). Este artigo desenvolveu-se em duas etapas: levantamento bibliográfico e análise do instrumento de coleta de dados (aplicação de questionário). Na primeira, foi feito um levantamento bibliográfico com objetivo de construir os alicerces que vieram a sustentar as ideias aqui apresentadas. Esse levantamento teve por base autores da área da Educação, que foram estudados nas disciplinas do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.

Num segundo momento, aplicou-se um questionário semiestruturado aos professores e pedagogos que atuam no turno noturno com as turmas

de Jovens e Adultos (1º. Segmento e 2º. Segmento). Os profissionais foram escolhidos aleatoriamente à medida que iam se dispondo a responder a pesquisa, sendo assim, temos educadores das diversas disciplinas e com diferentes formações. O objetivo da aplicação deste instrumento de coleta de dados é identificar, na escola supracitada, os desafios e potencialidades enfrentadas pelos docentes que atuam com essa modalidade da Educação.

A análise dos dados realizar-se-á a partir das respostas dos profissionais da escola ao questionário, sendo assim foram aplicados dois - um para os professores e um para o pedagogo. O questionário dos professores é composto de 11 questões (sendo 5 questões fechadas e 6 questões abertas) e o do pedagogo (que atua juntamente com esses profissionais) composto por 15 questões (sendo 5 questões fechadas e 10 questões abertas), delineando assim nossa amostra. Cabe ressaltar que a referida amostra representa o universo da escola selecionada. Os dados serão analisados com os indicadores apresentados no questionário para que possam referendar as informações apresentadas.

A natureza deste estudo coloca-nos diante de questões discutidas pela sociedade brasileira há bastante tempo, que é a Educação de Jovens e Adultos, entretanto ainda presenciamos um índice significativo de pessoas analfabetas na nossa sociedade. Neste contexto, optamos por analisar as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam com esses alunos no sentido de entender os desafios e potencialidades que essa modalidade da Educação pode oferecer.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Na perspectiva de alcançarmos nossos objetivos, trabalhamos com a aplicação de um questionário. Esse instrumento foi aplicado a 9 professores de disciplinas diversas e 1 pedagogo, os quais atuam com a EJA na EEEFM “Profª Juraci Machado”. Para análise das respostas, os profissionais foram denominados por letras do alfabeto. Para analisarmos as 5 questões fechadas, foram construídas três tabelas que organizam os dados por categorias para que possamos analisá-los. Para estudar as questões abertas, dividimos as respostas em 06 categorias em que serão apontadas as respostas dos professores e será feita um estudo das

mesmas para identificarmos os desafios e potencialidades vivenciados na instituição de ensino, onde foi realizada a pesquisa.

A classificação dos dados em tabelas nos permite uma melhor visualização das informações objetivas dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa. Sendo assim, destacamos na primeira tabela, o sexo, a idade e o tempo de experiência na EJA dos profissionais pesquisados. Na segunda tabela, estão os dados da formação acadêmica dos professores (graduação, pós-graduação e mestrado) e, por final, na terceira tabela, temos os cursos e capacitações de que os professores participaram. Sendo assim, faremos uma análise dos dados coletados a partir das informações apresentadas.

Na primeira tabela, podemos observar três informações básicas sobre os educadores e o pedagogo da escola pesquisada, para iniciarmos a discussão dos dados da pesquisa. Essas informações permitem-nos caracterizar o universo pesquisado, traçando um perfil da realidade educativa em questão.

Em relação à idade, observa-se que 2 professores têm idade entre 25 a 30 anos, 3 tem idade de 30 a 40 anos, 4 educadores tem entre 40 a 50 anos de idade e 1 profissional tem 50 anos ou mais. Podemos observar que as idades dos educadores são variadas. Há pessoas mais maduras, a partir dos 25 anos, que atuam nessa escola como profissionais da EJA.

Já em relação ao sexo, temos 3 professores do sexo masculino, 6 do sexo feminino. E dos entrevistados 01 não informou o sexo ao responder o questionário. Observa-se que a maior parte dos profissionais é do sexo feminino. Esse dado nos mostra uma realidade ainda recorrente nos cursos de formação de professores: a maior parte é constituída de pessoas do sexo feminino.

E, por final, analisa-se o tempo de experiência na EJA. Foi observado que 7 profissionais têm mais de 3 anos de experiência na EJA, 1 tem menos de 3 anos, 1 tem menos de 2 anos e 1 tem menos de 1 ano de experiência. Podemos observar que na escola pesquisada a maior parte dos profissionais que atuam nessa modalidade da Educação são profissionais experientes (com mais de 3 anos de experiência).

Quadro 1 - Idade, sexo e tempo de experiência dos professores e pedagogos

Profissionais	Idade	Sexo	Tempo de Experiência na EJA
Professor A	40 a 50 anos	Não informado	Maior que 3 anos
Professor B	25 a 30 anos	Masculino	Maior que 3 anos
Professor C	50 anos ou mais	Masculino	Maior que 3 anos
Professor D	40 a 50 anos	Feminino	Maior que 3 anos
Professor E	25 a 30 anos	Feminino	Menor que 2 anos
Professor F	30 a 40 anos	Feminino	Menor que 1 ano
Professor G	30 a 40 anos	Feminino	Maior que 3 anos
Professor H	40 a 50 anos	Feminino	Menor que 3 anos
Professor I	30 a 40 anos	Feminino	Maior que 3 anos
Pedagogo	40 a 50 anos	Masculino	Maior que 3 anos

Fonte: Questionário dos Professores e Pedagogos

Adiante, caracterizar-se-á a formação acadêmica dos profissionais da Escola “Profª Juraci Machado”, nessa segunda tabela. Iremos destacar quais os cursos que foram feitos pelos professores. Podemos observar que os professores possuem formação diversificada de acordo com a área de atuação de cada um. Tem-se que 3 são formados em Pedagogia, 1 em Química, 2 em Letras-Português/Inglês, 1 em História, 1 em Ciências Biológicas, 1 em Artes Plásticas e 1 em Educação Física. Podemos observar com este dado que os profissionais que atuam com a EJA possuem Licenciatura em sua área de atuação o que qualifica a atuação do profissional da Educação. Além disso, podemos observar que os professores têm buscado a cada dia uma qualificação no processo de formação contínua, pois 7 profissionais possuem pós-graduação lato sensu e 2 professores estão na pós-graduação stricto sensu (mestrado). Depreende-se que os profissionais que participaram da pesquisa têm buscado a qualificação profissional através da realização de cursos de pós-graduação, capacitação e cursos diversos como nos fala Barreto (2006, p. 96):

Talvez a maior vantagem da formação permanente é ela acontecer com educadores que estão exercendo

o seu papel numa sala de aula. Isso quer dizer que esses educadores estão enfrentado questões objetivas e reais que exigem deles respostas nem sempre fáceis. Em outras palavras, tais educadores têm perguntas e estão em busca de respostas. Têm, portanto, o primeiro elemento para um trabalho de formação: sentem a necessidade de um melhor desempenho profissional.

Quadro 2 - Formação dos professores e pedagogos (Parte 1)

Profissionais	Formação		
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado
Professor A	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Não
Professor B	Licenciatura e Bacharelado em Química	Não	Química
Professor C	Pedagogia	Administração Escolar	Não
Professor D	Letras Português - Inglês	Psicopedagogia Desenvolvimento Educacional	Não
Professor E	História	Ensino Religioso Educação Inclsiva	Não
Professor F	Ciências Biológicas	Educação ambiental	Não
Professor G	Artes Plásticas	Não	Não
Professor H	Educação Física	Não	Treinamento Desportivo
Professor I	Letras - Portu- guês / Inglês	Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos	Não

Fonte: Questionário dos Professores e Pedagogos

Quadro 2 - Formação dos professores e pedagogos (Parte 2)

Profissionais	Formação		
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado
Pedagogo	Licenciatura em Pedagogia	Docência do Ensino Superior, Administração Escolar, Psicopedagogia, Recursos Humanos	Não

Fonte: Questionário dos Professores e Pedagogos

Temos ainda a terceira tabela na qual aparecem os cursos e capacitações de que os professores participaram. Observa-se que os professores B, C, F, G e H não realizaram cursos ou capacitações para complementar sua formação, já os demais professores fizeram cursos e/ou capacitações, assim descritas: o Professor A realizou Capacitação em Alfabetização, Letramento na EJA, Cursos de Pró-Letramento Português e Matemática, Teoria e Prática da Alfa e Procap; o professor D fez somente Capacitação em “A escolha do livro didático para EJA do Ensino Fundamental da Escola da Rede Pública”, já o professor E tem três capacitações: Ensino Religioso, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. O professor I possui Capacitação para Jovens e Adultos e o Pedagogo tem Curso de Capacitação pela Fundação Paulo Freire e Curso de Qualificação e Formação Continuada no Cecate – Vitória. O processo de formação de professores é um instrumento que possibilita ao profissional da educação o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de lidar com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo como nos afirma Sepúlveda ([s.d.]):

Atender à formação desse profissional, acreditamos em uma formação continuada que possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão e uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com as transformações que vêm ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade.

Quadro 3 - Participação em capacitação e cursos

Profissionais	Capacitação e cursos	
	Capacitação	Cursos
Professor A	Alfabetização e Letramento na EJA	Pró-Letramento Português e Matemática, Teoria e Prática e Alfa e Procap
Professor B	Não	Não
Professor C	Não	Não
Professor D	A escolha do livro didático para EJA do Ensino Fundamental da Escola da Rede Pública.	Não
Professor E	Ensino Religioso, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos	Não
Professor F	Não	Não
Professor G	Não	Não
Professor H	Não	Não
Professor I	Capacitação para Jovens e Adultos	Pós-graduação
Pedagogo	Curso de Capacitação pela Fundação Paulo Freire	Curso de Qualificação e Formação Continuada no Cecat - Vitória

Fonte: Questionário dos Professores e Pedagogos

A preparação de um educador para atuar com a EJA deve atender às necessidades dessa modalidade, além das exigências de formação para todo e qualquer professor, como nos afirma Cury (2000, p. 50) “O preparo de um docente voltado para a Educação de Jovens e Adultos - EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino”. Para

isso os professores deverão ser preparados para a constituição de Projetos Pedagógicos que considerem as especificidades da EJA, pois se trata de um processo formativo que considera os jovens e adultos, trabalhadores ou não, com suas experiências de vida que não devem ser ignoradas. A formação de docentes deve, portanto, apropriar-se da riqueza cultural dos seus discentes, traduzindo-as e enriquecendo os componentes curriculares. Para os profissionais do magistério da EJA, a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, tanto nos sistemas de ensino, como nas universidades e em quaisquer outras instituições formadoras.

Para estudo das questões abertas do questionário, dividimos as respostas em 6 categorias de análise em que serão apontadas e analisadas as respostas dos professores com o fim de identificarmos os desafios e as potencialidades vivenciados na instituição objeto da pesquisa. E após a análise das respostas dos professores, faremos o estudo das respostas do Pedagogo, que atua com esses profissionais. As respostas serão organizadas de acordo com a semelhança de ideias para facilitar a realização de analogias.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em conjunto com os outros, pois o que vai permitir seu agrupamento é o que de comum exista entre eles. Como lembra Segenreich (1990, p. 262), “[...] um sistema de categorias, para ser considerado produtivo no plano das inferências, deve poder ser aplicado com coerência ao conjunto das informações presentes nos documentos em análise”. As categorias que resultaram da análise dos dados foram: Conhecimento e Experiência para propor a disciplina, Orientações da Secretaria de Educação, Construção do Currículo na Escola, Recursos didáticos utilizados pelos professores em sala de aula, Visão da EJA e Dificuldades na Prática Profissional da EJA.

6.2 CATEGORIA 1 – CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA PARA PROPOR A DISCIPLINA

Na primeira categoria, perguntamos aos professores “Qual conhecimento/experiência com EJA os professores tiveram como base para propor a disciplina” e obtivemos as seguintes respostas:

“Eu utilizo a experiência que tenho como alfabetizadora há 20 anos e também o tempo que trabalhei com Ensino Médio e EJA (com a disciplina Filosofia).” – Professor A

“A experiência que tenho vem da base do Ensino Fundamental, Médio ‘dito normal’, adaptado para EJA.” – Professor H

Podemos observar que os professores A e H utilizam a experiência que têm como docente para propor a disciplina, seja experiência com EJA ou aquela adquirida no Ensino Fundamental e Médio, que são adaptadas a realidade dos estudantes jovens e adultos.

“Baseamos pela estrutura da escola, e também o padrão de vida dos alunos, bem como o bairro onde residem.” – Professor C

“A realidade, experiência dos alunos.” – Professor I

Além disso, o Professor C respondeu que tem como base para propor a disciplina a estrutura da escola, o padrão de vida dos alunos e a comunidade onde a escola está inserida. A escola está inserida na sociedade que a cerca, sendo assim o conteúdo escolar não pode estar desvinculado das práticas sociais dos alunos. Escola e sociedade se complementam. O Professor I, por sua vez, disse que busca aproximar o conteúdo da realidade, da experiência dos alunos como nos ensina Freire “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p.47)

“Currículo Básico da Escola Estadual.” – Professor D

“Conteúdo básico comum em História.” – Professor E

“O conhecimento é baseado no currículo.” – Professor F

Ainda foi citado o Currículo Básico da Escola Estadual como referência para a elaboração das disciplinas. Para a Secretaria Estadual de Educação-SEDU, estas diretrizes representam colocar à disposição das Superintendências Regionais de Educação, das Escolas e dos Movimentos Sociais Organizados um documento que deva ser estudado e consultado sempre que necessário, adequando-o às mudanças operadas na esfera do conhecimento e nas relações de trabalho, objetivando contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino.

“Leitura informativa, Reunião Pedagógica,
Pesquisas, etc.”. – Professor G

Temos ainda o professor G, que realiza leituras, pesquisas e participa de reuniões pedagógicas para propor a disciplina que leciona. Podemos observar que os profissionais da EJA têm buscado diversos meios para realizar a construção de seu conhecimento como nos ensina Freire (1996, p. 14),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo
do outro. Enquanto ensino continuo buscando,
reprocurando. Ensino porque busco, porque inda-
guei, porque indago e me indago. Pesquiso para
constatar, constatando, intervenho, intervindo educo
e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim, vemos que os professores utilizam vários mecanismos para propor a disciplina que lecionam como suas experiências profissionais na função de docentes, a realidade dos alunos e da escola, o CBC da SEDU, além de leituras, pesquisas e participação em reuniões pedagógicas. Os educadores têm buscado a melhor maneira de realizar a escolha das disciplinas, tendo em vista as particularidades do público jovem e adulto.

6.3 CATEGORIA 2 – ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDU

Na segunda categoria, perguntamos “Quais foram às orientações que os professores receberam da Secretaria de Educação” e eles responderam:

Nenhuma – Professor B

Nenhuma – Professor D

Nenhuma – Professor E

Nenhuma – Professor G

Nenhuma orientação – Professor I

Dos nove professores pesquisados, 5 professores responderam que não receberam orientações da Secretaria de Educação para atuarem com a EJA, e Arroyo nos fala sobre essa marginalização da EJA.

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA (ARROYO, 2006, p.17).

Isso demonstra que muitas vezes o profissional está sozinho sem o auxílio dos órgãos públicos, especialmente quando atuam com turmas de EJA, sendo assim eles ficam “perdidos” sem saber o que fazer, como agir.

Para adaptar o currículo à realidade dos alunos. –
Professor C

O Professor C respondeu que a Secretaria de Educação orientou que o currículo deve ser adaptado à realidade dos alunos, conforme nos mostram as Diretrizes da SEDU para a Educação de Jovens e Adultos,

Assegurar aos jovens e adultos, oportunidades educacionais pautadas nas necessidades básicas, nas expectativas, considerando as características de condições de vida, motivando e ampliando conhecimentos do mundo, da cultura, da língua que se fala e se escreve e da matemática de uso social. (Diretrizes da EJA, 2007, p. 11)

O Professor F respondeu que a SEDU o orientou a atender as dificuldades dos alunos tirando-lhes todas as dúvidas que possam surgir, porém essa orientação é muita vaga no sentido de que os alunos da EJA necessitam de uma atenção especial, pois estão há muito tempo fora da escola regular e apresentam muitas dúvidas e somente esta orientação não dá conta das dificuldades enfrentadas em sala de aula

Atender a todas dificuldades do aluno eliminando todas as dúvidas. – Professor F

De maneira geral os professores não foram orientados pela Secretaria da Educação para atuarem com a Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta a realização de um trabalho melhor com essa modalidade, que tanto necessita de estudos e reflexões para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

6.4 CATEGORIA 3 – CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA

Na terceira categoria, perguntamos “Como foi o processo, dentro da escola, para montar/adaptar o currículo da EJA que é utilizado pelos professores”, ao que foi respondido:

Fizemos estudo do Currículo Base, adaptando dentro da realidade da comunidade escolar. – Professor A

Dentro da realidade dos alunos. – Professor C

Adaptação do currículo de acordo com a necessidade do aluno. – Professor D

Jornada Pedagógica e CBC – Currículo Básico Comum. – Professor E

Trabalho em conjunto com a professora regente (1º segmento) com os demais professores e o apoio do pedagogo da escola, adaptamos em cima da Base Curricular da SEDU. – Professor H

É feita uma adaptação relacionado ao currículo básico comum do ensino regular. – Professor I

De acordo com os professores da EEEFM “Profª Juraci Machado” o currículo da EJA é construído através do estudo do Currículo Básico Comum da SEDU e é feita uma adaptação à realidade da escola conforme orienta o próprio Documento:

Assim, a Secretaria de Estado da Educação apresenta o Documento de Diretrizes da EJA. Estas diretrizes resultam da reflexão coletiva, a partir da concepção teórica, de conhecimento da prática educacional e da legislação vigente. Devem constituir-se em fonte de informação às escolas que ofertam ou pretendem ofertar a modalidade de ensino da educação de jovens e adultos.

Essa construção curricular leva sempre em consideração as necessidades dos alunos da EJA, que na maioria, são alunos trabalhadores que estão em busca de qualificação profissional, além de acesso ao conhecimento que lhes foi negado e que tanto lhe fizeram falta durante esses anos.

Individual com “acompanhamento” do pedagogo. – Professor B

Reunião com pedagogo. – Professor F

Reunião Pedagógica. – Professor G

O Professor B respondeu que o currículo foi construído individualmente, ou seja, cada professor fez seu currículo de acordo com a disciplina que leciona, e esse processo foi acompanhado pelo pedagogo da escola. Ainda os professores F e G responderam que o currículo é feito através de uma reunião com o pedagogo da escola.

6.5 CATEGORIA 4 – RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

Na quarta categoria, fizemos a seguinte pergunta aos professores “Tendo em vista o currículo da EJA, quais são os recursos didáticos que você utiliza em sala de aula?”:

Dicionários, revistas, jornais, tesouras, colas, Xerox.
- Professor A

Diante desta resposta, podemos observar que o educador usa métodos mais tradicionais, pois não cita os recursos tecnológicos.

Dinâmicas (Jogos); TV (vídeos), quadro. –
Professor B

O Professor B, por outro lado, utiliza dinâmicas, a televisão e o quadro, dando mais dinamicidade à aula com a utilização de instrumentos mais interativos no processo de ensino aprendizagem.

A escola não disponibiliza recursos para EJA
trabalho só com os meus, por exemplo: livros. –
Professor C

Já o Professor C faz uma crítica à estrutura da escola, que não disponibiliza os recursos necessários às aulas, e ele diz que usa os próprios recursos como o livro didático, por exemplo. A fala do professor demonstra

certo comodismo, pois ele fica esperando somente o que a escola pode oferecer e não busca os meios de promover um ensino diferenciado.

Aula expositiva, xerox, vídeo, quadro . - Professor D

Vídeos, xerox, pesquisa, quadro. – Professor E

Vídeo, exercícios de fixação, livro, pesquisa. –
Professor F

O Professor D, E e F utilizam xerox, vídeo, quadro, exercícios, livros, pesquisas como recursos didáticos para dar aula. Podemos observar que os professores utilizam esses recursos por serem de fácil acesso, pois sabemos que as escolas públicas muitas vezes não possuem material didático diversificado para ser utilizado pelos professores, especialmente no ensino noturno direcionado à EJA. Não é só o material didático que determina a qualidade de uma aula, mas, se os profissionais tiverem acesso a materiais adequados, as aulas serão melhores, de forma a promover uma aprendizagem mais efetiva.

Vídeo, slides, jornais e revistas. – Professor G

O Professor G utiliza vídeos, slides, além de jornais e revistas, sendo assim, podemos observar uma diversificação de materiais, pois esse professor usa desde slides até jornais e revistas, promovendo o acesso a uma gama maior de estilos de aprendizagem para os diversos tipos de alunos. Além disso, não se prende aos métodos convencionais, saindo do tradicional e inovando na arte de dar aula.

Jogos educativos voltados para matemática.

Jogos de dominó, damas, tangran

Palestras, sala de vídeo

Jogos pré-desportivos – futsal, vôlei, basquete,
queimada

Jogos cooperativos – Professor H

O Professor H utiliza um material totalmente diferenciado em sala de aula. O interessante é que em uma aula de Educação Física o professor trabalha com conteúdos matemáticos, promovendo uma interdisciplinaridade. Ao trabalhar com jogos educativos, o professor promove uma aprendizagem lúdica e facilita o processo de aquisição de conhecimentos matemáticos, que geralmente é o terror dos estudantes, especialmente os alunos da EJA.

Quadro, pincel, som com entrada USB, CD, pen-drive, TV, revistas, livros. – Professor I

O Professor I utiliza os recursos tradicionais como quadro, pincel, revistas e livros ao lado de recursos tecnológicos como som com entrada USB, pen-drive e TV, o que proporciona uma aprendizagem mais interativa com possibilidade de utilização de materiais diversos como vídeos, slides, músicas que complementam o conteúdo curricular, não abandonando os recursos tradicionais como quadro e pincel quando for necessário explicar um conteúdo ou exemplificar uma matéria.

Cada profissional utiliza um recurso didático diferenciado para promover o processo de ensino aprendizagem, alguns mais tradicionais, e outros mais dinâmicos, interativos, porém todos são importantes no sentido de promover a aprendizagem dos jovens e adultos. Observamos que alguns profissionais têm utilizado recursos didáticos variados, mesmo que a escola não ofereça o suporte necessário para tal, mas temos profissionais que se acomodam e justificam suas aulas tradicionais com a falta de estrutura escolar. Sendo assim, faz-se necessário que os profissionais que atuam com a EJA possam utilizar recursos didáticos diversificados, de forma a promover uma aula mais prática e interativa para atrair a atenção dos alunos. Alunos esses que muitas vezes já chegam às escolas cansados da labuta diária e se aula não for motivadora não haverá aproveitamento por parte do educando.

6.6 CATEGORIA 5 – VISÃO DA EJA

Na quinta categoria, perguntamos para os professores “Qual a sua visão da EJA?”

Em relação à turma que trabalho, os alunos são muito esforçados, interessados, porém tenho 6 alunos “portadores de deficiência” e só posso contar com a ajuda do pedagogo para melhor ajudá-los. - Professor A

O Professor A apresentou a sua visão em relação à turma que ele trabalha, e não sua visão sobre a EJA como um todo, ressaltando as dificuldades enfrentadas, pois possui seis alunos portadores de deficiência, o que impossibilita um atendimento efetivo a todos e causa um desconforto. O professor conta somente com o auxílio do pedagogo para ajudar aos alunos deficientes, porém podemos perceber pela fala do profissional que ele se sente frustrado por não poder dar atenção a todos de forma igual.

Um bom programa para atender um público específico, porém não o prepara para frequentar um curso superior ou até mesmo um curso técnico com qualidade. Necessita de uma reestruturação no que diz respeito aos conteúdos abordados e formas de avaliações. - Professor B

O Professor B considera a EJA um programa para atender a um público específico, porém não prepara o aluno para o ensino técnico ou superior e sugere que haja uma reestruturação nos conteúdos abordados e na forma de avaliação para essa modalidade da educação. O educador demonstra que a EJA é importante por atender a um público específico, porém não prepara o aluno para galgar níveis mais altos, pois o ensino é fraco os conteúdos não preparam para os níveis mais elevados de escolaridade e a forma de avaliação é inadequada.

É uma oportunidade para alunos que não puderam concluir o curso em tempo hábil. – Professor C

Para o Professor C, a EJA é uma oportunidade para os jovens e adultos que não puderam concluir os estudos em tempo hábil, como se fosse uma segunda chance de escolarização às pessoas analfabetas. Com certeza essa é uma visão simplista da EJA, pois não acredita na possibilidade de formação humana para a promoção da cidadania, e sim na possibilidade de concluir os estudos de forma rápida.

É um atendimento diferenciado.

Precisa de atenção especial.

São alunos trabalhadores.

Alunos que buscam concluir os estudos por uma exigência profissional. – Professor D

De acordo com o Professor D, a EJA é um atendimento diferenciado que precisa de atenção especial, além disso são alunos trabalhadores que buscam concluir os estudos por uma exigência profissional. Diz-se atendimento diferenciado, por se destinar a alunos diferenciados que precisam de uma atenção especial, pois foram obrigados a voltarem aos bancos escolares para concluir ou iniciarem os estudos para que possam ser valorizados no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Na visão do professor essa modalidade necessita de uma atenção especial, pois são alunos que realmente estão na escola porque precisam adquirir conhecimentos e, mesmo com todas as dificuldades que apresentam, eles se esforçam para concluir os estudos.

EJA é uma oportunidade de inserir o aluno no mercado de trabalho, uma oportunidade para o aluno que não teve acesso na escola, na idade regular. – Professor E

Ajuda aos alunos que estão atrasados no ensino a se qualificarem. – Professor F

Os Professores E e F definem a EJA como a possibilidade de os alunos que não tiveram acesso à escola na idade regular qualificarem-se para o mercado de trabalho. Esses profissionais ressaltam esses aspectos por serem os motivadores da procura por essa modalidade da educação, a qual muitos estudantes estão usando para recuperar o tempo perdido e terem melhores condições de trabalho e melhoria na renda familiar.

Seis meses é pouco tempo, temos que dar a base da base para os alunos, e deveriam ter salas com idades diferenciadas, por exemplo: até 25 anos, após

25 anos, assim é melhor e mais fácil de trabalhar. –
Professor H

O Professor H ressalta que 6 meses é pouco tempo para promover a formação desses alunos que já estão defasados e só agora voltaram para a escolarização formal devido à necessidade de qualificação profissional. E o professor deixa como proposta a divisão de acordo com a faixa etária, o que segundo ele facilitaria o trabalho do professor, pois a turma seria mais homogênea.

Trata-se de uma clientela que não teve oportunidade de estudar na época devida, outros não aproveitaram a oportunidade que tiveram. A maioria está inserida no mercado de trabalho que cada vez tem mais exigências e para se manter ou conseguir promoção no trabalho buscam a escola para essa superação e demonstram muito interesse pela aprendizagem – Professor I

E por final, para o Professor I, a EJA é uma clientela que não teve oportunidade de estudar na época devida, outros ainda não aproveitaram a oportunidade que tiveram de estudar. Segundo esse educador, o público da EJA é composto em sua maioria por pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho e necessitam de uma constante qualificação para conseguirem melhorias nos locais nesse mercado. Para isso, buscam a escola, sendo assim apresentam muito interesse pela aprendizagem que é oferecida no ambiente escolar.

Conclui-se que alguns educadores falam sobre sua visão da EJA como uma forma de promover o acesso à educação a esse público, que esteve excluído da escola devido às necessidades de trabalhar. Houve também profissionais que ao invés de apresentarem sua visão sobre a EJA expressaram seus anseios em relação a essa modalidade, colocando até mesmo problemas do cotidiano da sala de aula ou apresentando sugestões de melhorias, como a organização das turmas por idade para que as turmas sejam mais homogêneas, o que facilitaria o trabalho do professor.

6.7 CATEGORIA 6 – DIFICULDADES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DA EJA

Na sexta categoria, perguntamos para os professores “Quais as dificuldades encontradas na prática profissional da EJA?”

Não contamos com profissionais no laboratório de informática, biblioteca e sala de vídeo não têm. –
Professor A

O Professor A aponta como principais dificuldades da EEEFM “Profª Juraci Machado” a falta de profissionais no laboratório de informática, o que dificulta o trabalho do professor que precisa dar atenção para uma turma de 40 alunos que não sabem utilizar os recursos da informática, além disso, a escola não possui biblioteca e nem sala de vídeo, impossibilitando a realização de atividades diferenciadas nesses espaços com os alunos. A falta de profissionais e a falta de estrutura são apontadas por esse profissional como as principais dificuldades enfrentadas na prática profissional da EJA.

Falta de Base (conteúdos básicos); heterogeneidade (dificulta o trabalho) – idade, tempo sem estudar, propósitos com o curso, dentre outros; material didático. – Professor B

O professor B ressalta que as dificuldades são a falta de base, turmas heterogêneas, objetivos dos alunos ao realizarem o curso e material didático. A falta de base seria a falta de conteúdos específicos para essa modalidade da educação; a heterogeneidade das turmas prejudicaria o processo de ensino, pois existem, numa mesma sala, alunos de 15 anos de idade convivendo com pessoas de 50 anos, e sabemos que esses alunos possuem objetivos diferentes com o processo de escolarização. E alguns alunos estão muito tempo sem estudar, necessitam, pois, de um tempo maior e de uma atenção mais direcionada às suas necessidades educacionais. Outro fator apontado foi o material didático, que geralmente não é oferecido pela escola, ficando a cargo do professor buscar recursos ou utilizar seu próprio salário para comprar material para usar em sala de aula. Todos esses aspectos dificultam a prática docente na escola pesquisada.

Falta de recursos para trabalhar. – Professor C

O professor C salienta a falta de recursos para trabalhar com os alunos da EJA com a principal dificuldade enfrentada na prática profissional dessa modalidade.

Carência de material específico para os alunos.

Cumprimento das atividades por parte do aluno.

Dificuldade no aprendizado. – Professor D

O Professor D apresenta três aspectos: a carência de material para os alunos, o cumprimento das atividades e a dificuldade no aprendizado com dificultadores da prática profissional da EJA. A carência de material didático desestimula tanto o professor quanto o aluno no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Em relação às atividades em sala de aula, o professor ressalta o cumprimento das atividades e as dificuldades no aprendizado por parte dos estudantes da EJA. Muitas vezes esses alunos trabalhadores não conseguem cumprir as atividades propostas em sala de aula ou apresentam dificuldades no aprendizado dos conteúdos que são ensinados pelos professores, o que dificulta o trabalho docente, na visão do profissional da educação.

Pouco tempo. – Professor E

O Professor E ressalta a falta de tempo como a dificuldade principal do profissional da EJA, pois os alunos têm seis meses para cumprir um conjunto de atividades que deveriam ser cumpridos em um ano. Os estudantes já estão defasados, pois estão não estudarem na idade correta e ainda os professores tem que fazer milagre passando todo o conteúdo em seis meses o que torna impossível uma aprendizagem de qualidade.

Alunos que não compreendem a matéria – Professor F

O Professor F coloca como dificuldade a não compreensão da matéria por parte dos alunos, ou seja, o educador ressalta que as dificuldades de compreensão do conteúdo por parte dos educandos dificultam o trabalho

do professor, pois ele tem que ficar parando e voltando com o conteúdo para explicar aos alunos. Com essa fala o educador demonstra que possui uma visão conteudista, pois coloca as dúvidas dos alunos como uma barreira ao repasse de informações. Esse profissional se preocupa somente com a transmissão de conteúdos e não com o aprendizado dos alunos.

Falta de interesse dos alunos

Alunos faltosos

Dificuldade na aprendizagem

Pouco material didático. – Professor G

O Professor G aponta como dificuldades da prática profissional a falta de interesse dos alunos, os alunos faltosos, a dificuldade na aprendizagem e a escassez de material didático. Os alunos faltosos demonstram seu desinteresse pelos estudos, além das dificuldades na aprendizagem devido ao tempo que esses alunos ficaram sem estudar. Esses aspectos estão relacionados às atitudes dos alunos. Já a falta de material didático é referente à falta de estrutura da escola, que não oferece os elementos necessários para o trabalho docente. E como se não bastassem as dificuldades dos alunos, a escola ainda não oferece o suporte necessário para a atividade do professor.

Algumas escolas não possuem o técnico em informática, não tem pessoas na biblioteca e muitos alunos vêm à escola, mas não tem o compromisso com os estudos. – Professor H

O Professor H destaca que algumas escolas não possuem o técnico em informática para auxiliar o trabalho do professor no laboratório, ressalta também a falta de profissionais na biblioteca, que dificulta o empréstimo de livros e realização de pesquisas pelos alunos. Esses aspectos estão relacionados à estrutura da escola. Com relação aos alunos, ele coloca a falta de compromisso com os estudos, pois apesar de estarem na escola não estão comprometidos com o que se ensina nela.

Falta de material específico para a modalidade (livros).

Falta de elaboração de um currículo específico a
EJA. – Professor I

Temos a visão do Professor I, que ressalta a falta de livros para a EJA, além da falta de um currículo específico para a modalidade. A falta de material didático prejudica o processo de ensino, pois o aluno não tem o material para acompanhar o que tem sido ensinado em sala de aula. Já, em relação ao currículo da EJA, ele está em processo de construção por parte dos órgãos públicos voltados para a Educação, porém ainda não existe um currículo específico para a EJA e sim o Currículo do Ensino Fundamental e Médio que é adaptado para a realidade dessa modalidade.

6.8 QUESTIONÁRIO DO PEDAGOGO

Após o estudo das respostas dos professores, iremos analisar a contribuição do pedagogo que atua com os profissionais da escola para complementar a visão da instituição pesquisada sobre os desafios e potencialidades da EJA. As respostas do pedagogo estão em concordância com as respostas dos professores, entretanto gostaríamos de ressaltar apenas alguns aspectos que complementam as análises feitas.

Ao ser questionado sobre o conhecimento que possui para propor o currículo da EJA, o pedagogo disse que utiliza o Currículo Básico das Escolas do Estado do Espírito Santo, como nos aponta os professores. Em relação às orientações da SEDU, ele disse que são os pedagogos da Rede Estadual que buscam as orientações e repassam-nas para os professores nas escolas, pois a Secretaria oferece pouca orientação. Já sobre a montagem do currículo da Escola em estudo, ele nos esclarece que existe no Estado do Espírito Santo a Jornada Pedagógica, que possibilita uma discussão dos processos pedagógicos para adaptar o Currículo Básico com a realidade dos alunos.

Na visão do pedagogo, a EJA é uma modalidade da educação que resgata a cidadania, pois a grande maioria dos alunos são trabalhadores em busca de qualificação profissional, porém ainda é um segmento de localização de alunos ditos “problemas” no ensino regular. Além disso, ele acredita que falta uma política específica para a realidade desses alunos. O governo dá aos professores suporte em sua carga horária, propondo a cada segmento um currículo que atenda a cada especificidade da idade/série, para assim dar a cada disciplina conteúdos mínimos, privilegiando o trabalhador. Ele ressalta que é preciso repensar a grade curricular do curso para atender aos jovens e adultos e às suas necessidades.

Quando perguntado sobre o papel do pedagogo no auxílio ao processo de planejamento dos educadores da EJA ele destacou que cada profissional tem seu cronograma de planejamento e toda semana ele observa como está evoluindo o conteúdo, as relações entre professor X aluno e aluno X professor, os processos de avaliação. O pedagogo auxilia com propostas e intervenções a partir dos planejamentos feitos.

Ainda, pedimos para que o pedagogo fizesse uma caracterização da realidade da escola, sendo assim ele disse que a Escola possui 11 turmas de EJA, totalizando 374 alunos atendidos pela EEEFM “Profª Juraci Machado” no turno em que os profissionais que foram pesquisados atuam. Além disso, faz-se necessário destacar a realidade socioeconômica de seus alunos, cuja maioria é composta de trabalhadores da construção civil, autônomos com renda de até 3 salários mínimos. E, ainda, foi perguntado sobre os projetos e atividades diferenciadas, desenvolvidas pela escola para atender aos alunos da EJA, e o pedagogo ressaltou que os projetos, em sua grande maioria, são voltados para a escrita, leitura e o mercado de trabalho e suas oportunidades. As respostas do pedagogo nos apontam para a busca de uma educação de qualidade para a EJA. Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos profissionais das escolas públicas, eles buscam realizar um trabalho de qualidade com os recursos que possuem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos passou por várias transformações ao longo dos últimos anos e algumas conquistas ocorreram no sentido de dar

aos jovens e adultos acesso a uma educação de qualidade. Discussões têm sido feitas sobre a EJA para promover melhorias no ensino-aprendizagem desses alunos, que tanto necessitam de uma escolarização mínima para auxiliarem no sustento de suas famílias.

Nesse sentido, essa pesquisa nos coloca diante de questões discutidas pela sociedade brasileira há bastante tempo, que é a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, ainda presenciamos um índice significativo de analfabetos, demonstrando assim que essa modalidade da Educação está relegada ao segundo plano das pautas governamentais e da própria sociedade. Sendo assim, foram analisadas as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam com os alunos da EJA no sentido de entender os desafios e potencialidades enfrentados por essa modalidade da educação.

A formação de professores se constitui em um elemento importante nesse processo, pois é através da formação que os profissionais buscam conhecimentos necessários para a melhoria da qualidade do ensino na EJA. Então, é fundamental ao professor a realização de capacitações, cursos, pós-graduação, bem como a promoção de espaços nas escolas para reflexão sobre a prática educativa para que haja a qualificação e aperfeiçoamento da prática docente. Ressaltamos ainda a importância da pesquisa e da realização de projetos envolvendo os alunos para que eles se sintam participantes desse processo, que pertence tanto ao professor quanto aos alunos.

Em relação ao Currículo Escolar, podemos constatar que na instituição pesquisada ele é adaptado de acordo com a realidade da comunidade escolar e com as necessidades dos alunos, tendo como base o Currículo Básico Comum da Secretaria de Educação. Essa construção ocorre de forma individual, pois cada profissional faz essa adaptação de acordo com a disciplina que ministra, com a experiência que possui e com os conhecimentos adquiridos em seu processo de formação.

Para a constituição do currículo escolar, é preciso que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento estejam articulados com o cotidiano do aluno, com sua história de vida, levando em consideração o tempo necessário para a aprendizagem do jovem e do adulto, de forma a desenvolver neles as competências necessárias para a formação humana. Além disso, o currículo deve enfatizar a compreensão, a interpretação, a construção do conhecimento de forma a privilegiar a aquisição das habilidades mínimas como raciocínio lógico, leitura, escrita, interpretação

de textos, capacidade de argumentar, analisar, sintetizar os conhecimentos que foram adquiridos.

Temos ainda no processo de ensino-aprendizagem a avaliação como um orientador de ações do professor. O processo avaliativo deve ocorrer de forma participativa, dialogada em que os objetivos a atingir estejam claros, pois a avaliação tem como objetivo auxiliar ao educador na identificação das dificuldades dos alunos para então mudar os rumos na tentativa de promover uma aprendizagem mais significativa. Portanto, é necessário que a escola tenha espaços de discussão sobre suas práticas avaliativas, especialmente quando falamos da EJA, que possui suas particularidades em relação à avaliação.

A avaliação dos alunos dessa modalidade da educação deve ocorrer de forma processual, para que os avanços na aprendizagem possam ser valorizados, bem como diagnóstica no sentido de identificar as dificuldades dos alunos e trabalhá-las. Isto posto, entendemos que o ensino na EJA deve respeitar as especificidades dos alunos de forma a promover uma educação comprometida com a formação humana, construída de forma democrática, dialógica para superar a exclusão social e o preconceito existentes em nossa sociedade.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2008.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1985.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a Avaliação Escolar: Estudos em Avaliação Educacional, v.19, n. 39, jan/abr, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 01 agosto 2011.

CURY, Carlos.R.J. (Relator). Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. Disponível em: www.maxima.art.br. Acesso em: 25 set. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1998.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Participação na Universidade: as mil faces do cotidiano. 1990. 262p. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. Avaliação do Ensino Aprendizagem no PROEJA: reflexões e propostas. CAED PROEJA, 2011. Disponível em: <http://cead.ifes.edu.br>. Acesso em 02 agosto 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida, Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOUZA, M.A.C. A Lógica Excludente da Avaliação: uma reflexão em prol da inclusão. In Ensaio Científicos. Revista Ensaio Científicos Doctum e Fic, - v.2, n.1 (janeiro/junho) 2008. Disponível em: <http://www.doctum.com.br:8080/portal/revista-ensaios-cientificos/destaque/2a-edicao/portal-doctum.pdf>. Acesso em: 01 agosto 2011.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOBRE, Suellen Chaves Antunes
SCHIMIDT, Marcelo Queiroz

7 | OS SIGNIFICADOS DO RETORNO À ESCOLA PARA OS(AS) EDUCANDOS(AS) DO PROEJA: A CIDADANIA COMO HORIZONTE DE FORMAÇÃO HUMANA

Nardely Sousa Gomes⁽¹⁾

Eliesér Toretta Zen⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem o objetivo de desvelar na trajetória de vida dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como se dá a conscientização e a mudança de atitude através do reconhecimento da escola como um lugar de participação e de perspectiva de mudança na vida dos estudantes. Desta forma, indicamos como a escolarização pode contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas cotidianamente e para a socialização de valores e experiências da vida dos alunos do Proeja.

Fundamentamos e discutimos os motivos pelos quais os alunos voltaram à sala de aula (baseando-nos em seus próprios relatos), bem como as mudanças ocorridas em seu percurso de vida após este retorno. Delineamos (em meio aos percursos formativos pessoal, profissional e social) a perspectiva popular de cidadania relacionada à participação ativa dos sujeitos, à organização social e à construção coletiva das ideias, na construção de ideais alternativos com uma base antropológica em que o ser humano seja parte integrante e não o fim da atividade econômica, da educação e do trabalho.

1 Graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: nardelybio@hotmail.com.

2 Licenciado em Filosofia e mestre em Educação. Professor do Ifes e membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/Es. E-mail: elieserzen@ifes.edu.br.

De acordo com entrevistas realizadas individualmente, foi possível identificar o reconhecimento e a valorização da escola como meio de formação da consciência dos sujeitos jovens e adultos e de sua atuação no mundo, essa perspectiva converge para aquilo que Freire denominava de educação humanizadora, que se caracteriza pela “[...] humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (FREIRE, 2005, p. 32). A exclusão precoce da escola é reafirmada pela política neoliberal do mundo do trabalho que, no plano pedagógico, reitera a fragmentação, o dualismo e a elitização da educação, que se traduz na negação do direito conspurcado desde a infância dos sujeitos.

Na primeira parte deste trabalho, descrevemos num contexto histórico, a implantação do Proeja no Ifes. Posteriormente, analisamos a relação entre cidadania, educação e exclusão da escola. As falas depreendidas das narrativas foram recortadas e inscritas nos campos temáticos de educação de jovens e adultos, consciência e cidadania. Na discussão dos resultados, apontaremos os dados obtidos na pesquisa de campo, proporcionando uma análise reflexiva, baseada nos autores Arroyo e Nosella, Paiva, Frigotto, Freire, Manfredi e outros, estabelecendo ligações entre a realidade encontrada, a bibliografia e os campos temáticos propostos.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFES: DO EMJAT AO PROEJA

O Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja é destinado a pessoas que concluíram o ensino fundamental e buscam a conclusão do Ensino Médio e um curso Técnico, simultaneamente. A legislação atual, que ampara o Programa é o Decreto nº 5.840/2006.

Um olhar para a história do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes revela-nos que, em sua origem, foi pensado para os filhos dos pobres aprenderem uma profissão, aprender a “fazer”, diferentemente da educação elitista oferecida aos filhos da classe dominante, que era aprender para o “pensar”. Até a metade do século XX, os colégios que ofereciam a educação pautada em princípios profissionais destinavam-se à formação de artesãos e se limitavam a ensinar a ler e escrever (PINTO, 2010).

Com a proposta de integrar o trabalho manual ao intelectual, complementando o currículo com disciplinas de formação humanística e propiciando uma formação ampla, a instituição foi se elitizando. “A partir de 1970, a Escola Técnica, que no início do século XX atendia aos filhos dos desfavorecidos economicamente, passou a ser disputada por um contingente cada vez maior de adolescentes de classe média” (PINTO, 2010, p. 9).

O Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) foi criado no Ifes em 2001 e regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97. Foi uma iniciativa de um grupo de professores com o objetivo de “[...] formar cidadãos conscientes de seu papel social capazes de promover melhorias nas próprias vidas e [...] contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem” (FERREIRA *et al.*, 2007, p. 07). Neste período, o EMJAT ainda dicotomizava o ensino propedêutico e a formação para o trabalho. E na conclusão do curso, o aluno optava por um curso técnico subsequente.

A estrutura e a organização do Proeja foram construídas a partir das experiências do EMJAT. Com a separação da educação básica da educação profissional, “A experiência do EMJAT colocou o Ifes a frente de outras instituições que não faziam o trabalho antes da chegada do PROEJA” (Ifes, 2010, p. 19). Porém, permanecia tanto no EMJAT quanto no Proeja o desafio da integração curricular que considerasse, de modo integrado, os conhecimentos gerais e os profissionais.

Esse novo olhar para a educação proporcionou a construção de uma concepção de formação mais ampla e integral dos estudantes jovens e adultos. (BRASIL, 2007, p. 09) “[...] como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de escolarizar”. O *documento base do PROEJA* foi criado sobre a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Ministério da Educação (MEC), que nomeou um grupo de trinta pesquisadores e educadores interessados nas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, para esse fim.

Por meio do Decreto nº 5.478/2005 foi criado o PROEJA. A criação do PROEJA se dá a partir da necessidade de se garantir uma formação integral dos jovens e adultos trabalhadores que historicamente foram excluídos do acesso a escolarização e a educação básica, aproximando o saber científico de sua realidade e, reafirmando a escola como um espaço social que integra e valoriza os conhecimentos trazidos das experiências de vida dos trabalhadores.

Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 11), o PROEJA

[...] trabalha com sujeitos marginais ao sistema [...]. Negros, quilombolas, mulheres, desempregados, subempregados [...], trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Para este público deve ser pensado um currículo que leve em consideração a perspectiva de formação ampla, que não atenda somente o mercado de trabalho, mas que objetiva também a inclusão social e tecnológica de jovens trabalhadores em nossa sociedade. “O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele certamente será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola” (BRASIL, 2006, p. 3).

De acordo com Moura *et al* (2010), depois das discussões e experiências acumuladas ao longo de nove anos de existência de cursos destinados aos sujeitos da EJA, iniciaram-se, em 2010, no Ifes *Campus* Vitória, três cursos com um novo projeto pedagógico, para atender essa demanda: Edificações, Segurança do Trabalho e Metalurgia³. Foram feitas mudanças na organização curricular e no projeto pedagógico para adequar as propostas à legislação vigente (BRASIL, 2007).

De acordo com Pochmann (2011, p. 01) “Os brasileiros pobres que estudam e trabalham são verdadeiros heróis. Submetem-se a uma jornada de até 16 horas diárias, oito de trabalho, quatro de estudo e outras quatro de deslocamento. Isso é mais do que os operários no século XIX.” A afirmação explicita os motivos que levam os sujeitos a abandonarem a escola, pois entre ter que trabalhar para sobreviver e estudar, eles optam pelo abandono da escola. É humanamente impossível continuar frequentando, nas condições que são oferecidas, a educação de jovens e adultos. Desta forma, diminuem suas chances de escolarização, qualificação e inserção

3 Ainda não se implantou no curso de Metalurgia essa nova proposta de curso.

no mundo do trabalho. Tal como Andrade (2004, p. 53) entendemos que, olhar a juventude por este viés, fica clara a desigualdade de oportunidades. E que, apesar das péssimas condições de acesso à educação, estas pessoas “[...] têm construído muitas formas de aparecer no mundo, sobre tantas outras óticas”, como comprovam as narrativas dos alunos do Proeja.

Esta análise é importante, porque através dos relatos dos alunos podemos entender como as pessoas percebem e reconhecem o papel fundamental da escola e como ela é imprescindível na modificação do sujeito em relação às suas necessidades e às do mundo que os cerca. A partir do momento que o sujeito se conscientiza, sua visão de mundo se amplia, novos valores e significados são adquiridos e se torna capaz de intervir e transformar a realidade pessoal e social.

3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Iniciamos a discussão a partir da relação entre cidadania e educação. A importância da participação e a tomada de consciência no meio social contribuem para garantir a efetiva cidadania dos trabalhadores e cidadãos.

Cidadania, segundo Coutinho (2005, *apud* COELHO, 2008, p.85) é a “[...] capacidade conquistada por alguns indivíduos ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados [...]” dentro de um contexto político, econômico, social e cultural. É sobre esta perspectiva do conceito de cidadania que o trabalho pretende discutir. Ele está relacionado com a democracia, como participação ativa dos indivíduos, com organização social e com a construção coletiva do espaço, das ideias e da gestão e do controle dos bens públicos.

Esta concepção de cidadania inserida no processo educativo permite que o aluno se posicione e reflita sobre sua ação como cidadão, como sujeito ativo na construção da sociedade. Neste contexto, a exclusão social vai se definindo para o estudante jovem e adulto, reafirmada pela negação ao direito à educação na idade própria, pela falta de oportunidades no mercado de trabalho, em decorrência do baixo grau de escolarização formal. É esse o gatilho da consciência, a necessidade de incluir-se, de estar no mundo, de fazer parte dele e de atuar como sujeito capaz de transformar a história (pessoal e social).

Esta percepção de exclusão é clara nos depoimentos nas entrevistas feitas aos alunos do PROEJA. Os sujeitos relatam a consciência de sua situação social sobre uma perspectiva ativa e não conformista em busca da mudança que almejam. Assim como Arroyo (2010, p.37) observamos uma contradição “[...] à tese de imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania como uma constante histórica do pensamento e da prática política”. Este discurso é comumente usado para responsabilizar e subjugar a condição das pessoas à exclusão e à não participação política e social, condenando à obediência política da minoria popular às “[...] elites autoritárias liberais que se declaram a favor de educar as camadas populares para, um dia, participarem: o dia em que estas elites as julgarem capacitadas” (ARROYO, 2010, p.37). O que se constata nas entrevistas são ideias opostas à tese de “imaturidade política”. A exploração a que são submetidos no trabalho os estimulam a buscar uma qualificação profissional. Assim, a cidadania ou a negação dela e dos direitos básicos (à saúde, à educação, à alimentação, etc.) se relaciona intimamente aos processos de exclusão destes sujeitos. “Essa exclusão intensifica a situação de vulnerabilidade social que é reforçada pela carência de lazer, pela falta de espaços adequados para a sociabilidade juvenil e pela dificuldade de acesso aos bens culturais” (COELHO, 2008, p.92).

É importante destacar, de acordo com Arroyo (2010), que, ao longo de três décadas de democracia, os limites da relação entre educação, escolarização e cidadania inclusiva e participativa continuam à mostra de uma cidadania segregada. “Mais escolarizados e nem por isso menos segregado dos direitos elementares do cidadão: o direito a vida digna, trabalho, terra, moradia, saúde, participação no poder” (ARROYO 2010, p. 89).

A educação, como instrumento transformador e libertador da sociedade, deve primeiramente qualificar o indivíduo para a vida, cuja principal referência seja o ser humano. Arroyo (2010, p.45) nos mostra que a íntima relação entre cidadania e educação ultrapassa os limites da escolarização:

Uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destituir a imagem que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre a quem, onde e quando é permitida a condição de cidadão e

de sujeito político. Essa função de arbitragem ou seleção, não passa apenas nem fundamentalmente pela repartição desigual desse bem social ou desse direito político ao saber, à escola, mas passa, sobretudo pela elevação da educação à condição de precondição para que o homem comum seja aceito como cidadão (ARROYO, 2010, p.45).

Educação, cidadania e participação social devem ser entendidas num sentido ainda mais amplo, para além de um instrumento libertador. A escola como instituição pública não deve ser considerada o único caminho de mudança e aquisição da liberdade. Frequentar a escola e defender educação para todos unicamente e a qualquer custo é uma forma simplória de entendimento. Segundo o Documento Base, um de seus grandes desafios como política pública é superar o caráter compensatório e assistencialista nas ações educacionais destinados à EJA ao longo da história. É limitado pensar a educação de jovens e adultos somente como um passaporte para a liberdade e participação social ou como um favor, uma forma de amparo, um auxílio ou ajuda. A educação é um direito. Arroyo (2010, p.45) afirma que “[...] continuar defendendo a educação como ritual sagrado [e único meio] de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada”.

Para entendermos a relação entre cidadania e educação, devemos ter como referência a ideia de pertencimento, de tempo e de lugar onde o sujeito vive, desenvolve-se e aprende. Quando ele fala, demonstra propriedade, conhecimento empírico a um determinado local ou situação que vivencia. Segundo Ireland (2004, p.69) “[...] a experiência de vida e de trabalho do aluno trabalhador se torna o conteúdo por meio do qual ele se apropria das linguagens básicas que permitem acesso a novas informações”. A sala de aula é o espaço de encontro destas diferenças, da formação do espírito coletivo, um espaço para além da aprendizagem dos conteúdos, e é, neste momento, que acontece a troca de experiências, o reconhecimento do outro, o exercício do diálogo e da problematização da realidade possibilitando dessa forma o exercício da cidadania e da participação do educando.

É essencial estabelecer a diferença entre as perspectivas burguesa e a popular de cidadania. A perspectiva burguesa concebe a cidadania como mero acesso aos bens de consumo, não se preocupando com as questões mais

amplas, como por exemplo, o meio ambiente, a formação plena dos sujeitos para além da lógica do mercado e do consumo alienado. Já a perspectiva popular de cidadania coloca na ordem do dia não somente o exercício dos direitos e deveres já pautados pela revolução burguesa, mas insere o debate em torno da responsabilidade ética pelo meio ambiente, do consumo consciente, da repartição equitativa da riqueza e do desenvolvimento humano sustentável. Entendemos que assim pode-se formar um sujeito que tenha não somente boca para consumir, mas, fundamentalmente, cabeça para pensar, coração para amar e mãos para construir um novo projeto alternativo de sociedade, fundado em outro ethos e outra base antropológica em que o ser humano e a natureza sejam fins e não meios da atividade econômica.

De acordo com Coelho (2008, p. 93) “não se pode subsumir a cidadania a inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz pelo trabalho a si e o mundo”.

O *Documento Base do PROEJA* em seus princípios afirma que a formação dos jovens e adultos trabalhadores deve superar a lógica restrita do treinamento para o mercado de trabalho por uma educação integral que valorize as dimensões humanística e técnica, ultrapassando os limites estreitos do utilitarismo da educação profissional, proporcionando uma formação que permita ao aluno pensar, se posicionar criticamente diante do mundo, de si mesmo e da sociedade.

A despeito do espaço escolar, ele é de fundamental importância para a troca de ideias e de experiências para a construção da coletividade, de ideais comuns. É necessário alargar a visão estreita de percepção da escola, uma vez que é através dela que o indivíduo conquista e participa dos fatos enquanto cidadão. Porém, só frequentá-la não é o suficiente para a inclusão social e para a inserção no mercado de trabalho. Arroyo (2010, p. 53) complementa dizendo que “[...] reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base [...] quando se coloca a educação como pré-condição para a cidadania.”

É nesse sentido que o *Documento Base* atende aos princípios da educação, considerando-a como parte de uma política de inclusão social emancipatória e cidadã e como um fator necessário para a formação integral da pessoa, para a mudança de perspectiva e para a participação efetiva dos processos sociais. Respeitando o ser do aluno trabalhador, seus espaços-tempos-saberes, considerando as situações vividas e as experiências

oriundas do mundo do trabalho tendo em vista a perspectiva de uma formação integral e cidadã dos sujeitos da EJA.

Entretanto, com a desestruturação das instituições públicas e a globalização da economia (em que o interesse privado sobrepõe ao interesse público e popular), compra-se e vende-se a educação e a formação profissional como mercadoria ou serviço, negando aos trabalhadores o direito à educação libertadora, que o transforma em um agente político pensante, proprietário do saber. Sobre essa relação Frigotto ([s.d.], p. 02) reafirma que:

Talvez pareça distante demais do tema da cidadania e da formação técnico-profissional a questão da globalização excludente [e das relações de emprego e trabalho] que assume o capitalismo neste fim de século como estratégias de enfrentamento da crise na recomposição e elevação do lucro e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima. Todavia sem a compreensão destas determinações estruturais mais amplas e sua crítica fica difícil vislumbrar as alternativas de processos educativos e de formação técnico-profissional que se articulem para uma cidadania que se constrói no processo de transformações das relações sociais vigentes. Talvez esta seja uma das lacunas e desafios a enfrentar.

De acordo com o Documento Base, para que a educação seja um processo integrador e contínuo capaz de considerar os conhecimentos e atitudes ligados à cidadania, ao trabalho, à formação profissional e à emancipação humana como condição fundamental para a significação da realidade do grupo social, ela deve pautar-se pelos princípios da equidade e ter um modelo próprio, que deverá assegurar aos estudantes igualdade de direitos e oportunidades, reconhecimento da diversidade própria de cada qual, construção coletiva do conhecimento, participação efetiva dos processos sociais e interferência na realidade como fator de cidadania, democratização e justiça.

Segundo Ferreira (2010), os princípios fundamentais que envolvem a prática docente, objetivando formar cidadãos conscientes, propõem a educação permeada pela participação social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para proporcionar ao aluno um

posicionamento crítico perante as necessidades do cotidiano, expor suas experiências, falar de seu lugar, demonstrando propriedade e pertencimento às situações que o rodeiam, e, como consequência desse conjunto, o exercício da cidadania vai se delineando no processo educativo. A sociedade democrática necessita cada vez mais desta formação humanística e dos ideais de emancipação.

Ser excluído de uma escolaridade básica gera privações e sofrimento, que se manifestam sobre as mais diversas formas, desde práticas sociais cotidianas até exigências do trabalho. E, quando olhamos os jovens e adultos por este ângulo, fica ainda mais claro a negação do direito à educação, que se mostra na desigualdade e na falta de oportunidades. Paiva (2004, p. 52) afirma que ter direito a uma educação pública de qualidade é existir socialmente. E o reconhecimento desse direito, só se dá por meio de vagas disponíveis, material didático, acesso físico, professores qualificados e o espaço adequado para os estudantes manifestarem-se culturalmente no ambiente escolar. Mas, será que as políticas educacionais de acesso e permanência na escola têm afirmado ou inviabilizado a relação entre cidadania e educação? Se esses alunos tivessem de fato todos os seus direitos garantidos para a efetivação de sua cidadania na sociedade, eles não teriam trajetória de vida diferente? Não se pretende, nesse trabalho, responder especificamente a estas questões, mas refletirmos acerca delas, no que diz respeito ao processo educativo dos alunos do Proeja.

Tal como Arroyo (2010, p. 88), entendemos “[...] a relação entre educação e cidadania no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão”. Esse processo acontece diariamente em todo lugar de vivência da pessoa: no bairro, na igreja, no trabalho.

É importante que o processo dialógico crítico e participativo perpassasse constantemente por todas as aulas de todas as disciplinas na escola, para que se tornem evidentes para os alunos do Proeja as razões e os fatos que constituem suas vidas para, assim, se envolverem de forma consciente na luta de transformação da realidade. Transformações estas que implicam formas de ações concretas de intervenção no mundo. A educação não deve ser concebida como condição para a participação dos sujeitos nos processos democráticos, ela é parte constituinte, é expressão do processo de conquista da cidadania e do direito público.

Participar ativamente e reconhecer o valor do conhecimento que o aluno trabalhador acumulou ao longo da vida, demanda uma nova maneira de ver e entender a escola e sua função na sociedade. Valorizar as experiências de vida dessas pessoas através do processo educativo formal é contribuir para que elas construam suas histórias e vivenciem as mudanças que as farão acreditar na continuidade da construção de um projeto digno para suas vidas e para sociedade, exercendo efetivamente a cidadania.

4 O APORTE METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Desenvolveu-se uma pesquisa com a abordagem de natureza qualitativa, com apresentação de um estudo de caso. É função da pesquisa qualitativa investigar e conhecer os valores humanos, as percepções e motivações dos sujeitos envolvidos. Sendo estas características não quantificáveis, analisamos os depoimentos dos alunos para conjecturar e valorizar os conhecimentos originados das entrevistas. Assim como Sad (2010, p. 10) entendemos que no Proeja “[...] têm sido de boa adequação as abordagens de pesquisa qualitativa, principalmente devido à pluralidade dos ambientes, culturas e estilos de vida.”

Foram gravadas entrevistas que compõem duas perguntas semiestruturadas com os alunos do Proeja do Ifes *Campus* Vitória. Dessa forma, definimos o seguinte público para responder às questões da entrevista: 02 alunos do segundo período, 02 alunas do quinto e 02 do oitavo período do curso de Segurança do Trabalho turno vespertino. Seguindo essa mesma ideia, definimos o mesmo número de alunos e os mesmos períodos para o curso de Edificações noturno. E, ainda, 02 alunos do segundo período e 02 do quinto do curso de Metalurgia e Materiais noturno, totalizando 16 alunos entrevistados.

Segundo Laville e Dione (1999), a entrevista “[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, suas representações, crenças e valores” (LAVILLE e DIONE, 1999, p.189). A não uniformização dos depoimentos dos alunos permite análises mais ricas e fecundas com o

registro mais próximo da realidade. As perguntas feitas na entrevista foram: Por que você (o aluno do PROEJA) voltou a estudar? O que mudou na sua vida depois que voltou para a escola?

Após as entrevistas, as respostas foram transcritas, selecionadas, recortadas e depois classificadas e tabeladas de acordo com a frequência das respostas e o grau de importância do que foi apontado pelos alunos como sendo os motivos mais relevantes para o retorno à escola e as mudanças que ocorreram durante seu percurso formativo. Procedeu-se a análise à luz do pensamento de Arroyo, Freire e Paiva.

5 O QUE AS FALAS DOS ENTREVISTADOS REVELAM: OS SIGNIFICADOS DO RETORNO À ESCOLA PARA OS ALUNOS DO PROEJA

A partir dos depoimentos dos educandos inferimos os sentimentos, as perspectivas e os significados que os mesmos atribuíram ao seu retorno à escola. As tabelas 1 e 2 mostram as transformações profissionais, pessoais e sociais relatadas ao longo do percurso educacional dos sujeitos.

As narrativas das respostas incorporaram diversos acontecimentos da vida dos jovens trabalhadores, mostrando como a volta à escola e as mudanças ocorridas após este retorno determinaram formas diversas de comportamento e acontecimentos, para eles, até então, inalcançáveis. Sobre esta perspectiva se desenvolve a consciência que determina mudanças no modo de pensar, agir e nos relacionamentos pessoais e sociais, como relatam as alunas S e L.

“[...] a vida da gente muda, até os seus assuntos de conversa de corredor muda; é uma transformação. Os seus atos, a sua consciência social, sua consciência dentro de casa, muda tudo [...]” (S, 37 anos, bolsista atuante na biblioteca, 5º período de Metalurgia e Materiais). (Sic)

“[...] mudou até a forma das pessoas me olharem” (L, 24 anos, estudante, 5º período Segurança do Trabalho). (Sic)

Tabela 1 - Motivos do retorno dos alunos do PROEJA ao processo formativo

Motivos	Frequência absoluta	Frequência relativa
Concluir ensino médio	02	12,5%
Conhecimento	06	37,5%
Inclusão social	04	25%
Qualificação para o trabalho	08	50%
Exemplo para os filhos	03	19%
Total		144%

Fonte: Entrevista dos alunos do PROEJA

Tabela 2 - Mudanças ocorridas na vida dos estudantes do PROEJA após o retorno à escola

Mudanças	Frequência absoluta	Frequência relativa
Visão crítica	03	18,7%
Consciência (" <i>ser mais</i> ")	06	37,5%
Modo de pensar e agir	02	12,5%
Relacionamento com as pessoas	04	25%
Conhecimento técnico	02	12,5%
Total		106,7%

Fonte: Entrevista dos alunos do PROEJA

O primeiro questionamento feito aos alunos na entrevista foi a respeito dos motivos que os levaram a voltar para a escola. Cinquenta por cento dos alunos responderam que o retorno se deu por conta da busca por uma melhor qualificação e capacitação para o mercado de trabalho,

como demonstra em seu depoimento o aluno R: “Primeiro voltei pra mim ter uma qualificação[...] o ensino aqui é gratuito e de qualidade e poder concorrer no mercado de trabalho em condições melhores, porque eu trabalhava fazendo uns bicos e não estava satisfeito”(R, 37 anos, informática, 2º período de edificações). (Sic)

A aluna V relata a exclusão do mercado de trabalho por não ter qualificação específica. Ao ser questionada por que voltou a estudar, deu este depoimento: “Me capacitar para o mercado de trabalho, porque não estavam aceitando a gente [...] eu tenho ensino médio completo, mas não dá, tem que ter o técnico [...]” (V, 28 anos, dona de casa, 2º período de Metalurgia). (Sic)

O segundo principal motivo que os alunos atribuem o seu retorno à escola é a busca pelo conhecimento, por aprender algo, condição inerente ao ser humano. Assim, diz a estudante B: “[...] quanto mais eu vou sabendo você fica querendo saber mais... como que funciona isso, como era aquela história [...]” (B, 26 anos, depiladora 2º período de Segurança do Trabalho) (Sic). Perguntado à aluna D como adquirir conhecimento, ela expressa o motivo de sua volta: “Eu voltei a estudar para melhorar meu nível de conhecimento e, conseqüentemente, voltar para o mercado de trabalho, eu já estou algum tempo fora do mercado formal” (D, 37 anos, autônoma 5º período de Edificações). (Sic)

O terceiro motivo mais indicado que levou os alunos a regressarem à escola foi a necessidade de inclusão e aceitação, não só no mercado de trabalho, mas também na vida social. Como constatamos no depoimento seguinte do aluno B.

“[...] a pessoa que não estuda ela não interage com o mundo, ela fica excluída, eu me sentia excluído... E estudando a gente fica por dentro de vários assuntos... Eu passei a dar importância às coisas, como respeito, leitura... Hoje em dia eu não passo um dia sem ler alguma coisa... ficar com a mente mais ativa... é uma forma de terapia pra esquecer alguns problemas ruins que passei, mudou muito a minha vida, as pessoas me enxergam de outra maneira [...]” (B, 24 anos, Contabilidade, 5º período de Metalurgia). (Sic)

Nas falas dos estudantes entrevistados, constatamos a procura pelo seu lugar no mundo, o que significa assumir-se como sujeito do próprio conhecimento, da própria vontade. Observamos a busca pelo direito à expressão, pelo valor do seu trabalho, pela vontade de mudar e pelo reconhecimento da importância que cada um tem na construção de um ideal comum a todos. Aquilo que inicialmente é definido como qualificação para melhores oportunidades no mercado de trabalho muda no decorrer do processo educativo, quando o sujeito se apropria da escola, do espaço que lhe é dado para participar, para expor, para falar, para manifestar-se. A aluna C demonstra como as mudanças superam a perspectiva do trabalho: “Tudo mudou... o respeito que as pessoas têm com a gente, a minha autoestima... eu sempre gostei muito de ler, e isso me ajudou a me manter informada e a minha mente alerta, o que é muito bom” (C, 52 anos, Dona de casa, 2º período de Edificações).

O conhecimento formal que o estudante trabalhador busca na escola vai se transformando em situações vivenciadas ao longo de sua história de vida e trabalho, como exemplo e aproximação entre o que aprende e o que vive. Verifica-se na fala de R esta relação:

“[...] eu já consigo aplicar (os conhecimentos) porque eu trabalho com elétrica, tem algumas coisas na área de edificações, de pedreiro que eu entendo... vejo que estou conseguindo entender, aprendendo mesmo... sabendo, eu acho que quando eu começar a trabalhar numa empresa, ou num estagio eu vou dá conta... eu sinto uma qualidade do ensino e junta que eu sou muito curioso” (R, 37 ANOS, Informática, 2º período de edificações). (Sic)

Desta forma, os alunos percebem que, além de um trabalhador, têm valor como pessoa humana em um grupo social. Tomam consciência de que sabiam muito mais do que imaginavam. O que se aprendeu ao longo da vida tem valor, é importante para eles, para os colegas, para a família, para a comunidade e para a sociedade. Compreendem isso através da convivência e da prática. Buscam o direito de ser, de participar e de viver os processos políticos que os moldam na escola, no trabalho e na sociedade, superando a visão assistencialista com que foram enxergados

há décadas. A estudante T demonstra com propriedade este processo de mudança em sua vida pessoal, profissional e social:

“[...] eu aprendi mais, conhecimento mesmo, de matérias, eu aprendi a lidar com o público, a gente tinha que apresentar para os professores [...] eu abominava isso[...]e isso mudou[...] aprendi a me expressar, a falar em público [...] a professora mais temida por todos falou pra mim que eu tinha apresentado muito bem [...]aquilo ali me deixou lá em cima. Participar na coordenação do movimento de educação de jovens e adultos é uma bagagem que agente carrega depois[...] e sem falar na responsabilidade [...]é tanta coisa que mudou na minha vida [...]antes eu nunca tinha parado uma hora pra estudar [...]e depois a biblioteca virou o caminho das pedras, eu ficava lá até 8 horas da noite[...]tem coisas que você não só carrega pra sua profissão, mas pra sua vida[...]” (T, 23 anos, Assistente Administrativo, 8º período de Edificações). (Sic)

Analisaremos os aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas por estes alunos ao retornarem para a escola e ingressarem no Proeja.

Os depoimentos dos alunos revelam a desigualdade social da realidade em que vivem. Esta se dá principalmente pela falta de oportunidades, pela necessidade de trabalharem e pela cor. Andrade (2004) afirma que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/2001, “[...] constata-se com clareza, que a enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros é determinada, principalmente pela situação de renda, cor, trabalho e educação” (ANDRADE, 2004, p. 45). De acordo com análise dos dados da Síntese de indicadores sociais do IBGE (2010, p. 50):

[...] a média de anos de estudo que compreende as pessoas de 25 anos ou mais de idade revela o *status* de escolaridade de uma sociedade. No Brasil, a média, em 2009, era de 7,1 anos de estudo neste segmento, o que representa uma escolaridade abaixo da conclusão

do ensino fundamental. [...] Quanto mais se eleva a idade, menor é a frequência à escola.

Frente a estes dados, constata-se que o problema está longe de ser resolvido, o que demonstra que a oferta à EJA ainda é limitada, e a qualidade da educação é baixa. Isto tem se restringido à questão do analfabetismo. Concordamos com Paiva (2004, p. 47), quando afirma “[...] entender que alfabetização e educação básica são partes indissociáveis de um mesmo processo. Isso tem sido o grande desafio na construção de políticas públicas para a EJA no Brasil.” Mesmo considerando as legislações que amparam a EJA, o Documento Base do Proeja, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (nº 9.394/96) e o Parecer CNE/CEB 11, as ações são insuficientes para atender a população. É importante destacar que, “[...] em 2009, a maioria dos estudantes de 18 a 24 anos ainda frequentavam nível de ensino abaixo do recomendado para sua faixa etária” (IBGE, 2009, p. 48). Os dados do IBGE (2009) reafirmam a ineficiência das ações e do respaldo legal de oferta da EJA, a saber:

[...] na mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social. No caso do Brasil, a proporção de jovens que possuem essa escolaridade ainda era extremamente baixa, apenas 37,9%, de acordo com os dados da PNAD 2009 (IBGE, 2009, p. 48).

Todos estes dados estatísticos tornam-se visíveis quando transportados para a realidade dos jovens entrevistados nesta pesquisa. Constatam-se a luta e o sofrimento destes sujeitos em busca de visibilidade, de oportunidade, da garantia do direito à educação prevista, que não os atende efetivamente. Verifica-se esse contexto de dificuldades descrito por S:

“Concluí o fundamental em 89, voltei umas duas vezes, e escola estadual, a greve dava desânimo e eu acabava não voltando, aí me casei, fiquei 12 anos como dona de casa, cuidando das crianças

[...] é muito difícil, porque o aluno do Proeja é um aluno que já vem do trabalho, tem filho pequeno, tem filho adolescente, então a gente já vem com uma carga muito grande [...]” (S, 37 anos, Bolsista atuante na biblioteca, 5º período de Metalurgia e Materiais). (Sic)

As narrativas evidenciam indivíduos marcados por carências sociais e afetivas decorrentes das dificuldades, não só pela escolarização, enfrentadas no cotidiano, mas também por viverem nas periferias das grandes cidades, por terem uma carga excessiva de trabalho, por morarem longe da escola e serem pais e mães responsáveis pelo sustento de suas famílias. Nos depoimentos seguintes do aluno A e da aluna V, fica evidente a luta destas pessoas para continuarem estudando diante dos obstáculos enfrentados cotidianamente: “[...] eu trabalho à noite, eu estou aqui há 18 horas sem dormir, eu venho às vezes sem almoço, venho direto do serviço[...]”(A, 33 anos, Vigilante, 2º período de Segurança do Trabalho); “[...] tenho que fazer tudo aqui, os deveres, porque levar pra casa não dá pra mim, porque eu tenho dois filhos, cuidar da casa, fazer janta,... e eu preciso de uma profissão” (V, 28 anos, Dona de casa, 2º período de Metalurgia).

Jovens que têm tempo e espaço de ensino diferenciado são pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade própria, visto que muitas foram vítimas de um processo avaliativo excludente, repetência, localização da escola, gravidez, doença, baixo desempenho e diversos outros fatores que os distanciaram do ambiente escolar. O aluno A enfrenta as dificuldades e se dispõe a lutar com determinação:

[...] eu falei: professor, eu só estou vendo computador na minha vida este ano... e eu falei pra ele que eu não tenho conhecimento em computador, mas eu vou correr atrás e pedir ajuda pra mim fazer o trabalho..., eu ficava aqui esperando ele até 7, 8 horas da noite até a aula dele terminar pra mostrar o trabalho, se estava de acordo com o que manda, conforme eu tivesse fazendo uma pesquisa com a empresa mesmo... nós não temos a rapidez de focar, de memorizar, igual estes rapazes de 14, de 20 anos aí, nós somos pais de família, com contas pra pagar,

e querendo ou não você já vem pra cá com sua mente já ocupada [...]” (A. 33 anos, Vigilante, 2º período de Segurança do Trabalho). (Sic)

Todas essas privações, relutâncias e exclusão são comprovadas nos depoimentos dos alunos trabalhadores do Proeja, denominados A e G, respectivamente: “[...] uma coisa que me entristeceu muito foi a desistência de muitos alunos, nossa sala tinha 23 alunos, agora só tem 11, alguns desistiram por doença, eu também fiz cirurgia, mas vim pra cá operado” (A, 33 anos, vigilante, 2º período de segurança do trabalho).(Sic) “[...] eu tenho dois filhos... eu levanto muito cedo, faço comida, para ir pro trabalho, do trabalho eu venho direto, final de semana tem faxina na casa, fica bastante corrido, mas eu gosto muito...vou até o fim” (G, 37 anos, Funcionária Pública, 5º período de edificações). (Sic)

A estudante C relata que seu esforço e empenho pelo direito à educação começaram na infância e perdura até hoje:

“[...] quando eu era criança, eu sempre tive que parar, meus pais moraram na cidade um tempo e voltaram pra roça, depois eu casei, tive meus filhos, meus filhos se formaram, aí eu falei: agora é minha vez de voltar... e agora aconteceu que eu vou ter que parar para voltar para Minas, porque tenho que cuidar de meus pais que já estão de idade... e mais uma vez eu vou ter que interromper... mas não vou desistir [...]” (C, 52 anos, Dona de casa, 2º período de Edificações). (Sic)

A partir dos desencontros narrados pelos sujeitos observamos a importância que tem a escola no percurso formativo e no exercício dos direitos de cidadania, principalmente, o direito à educação pública de qualidade social. Segundo Paiva (2009), os acordos internacionais, as políticas públicas, as práticas nacionais e a recente conquista de universalização do ensino fundamental independente da idade, não foram suficientes para superar, na realidade, a privação do direito a educação pública de qualidade para todos.

alcançar a universalização do atendimento [...]. Campanhas, instituições políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais (PAIVA, 2009, p.181).

As barreiras para o retorno dos alunos trabalhadores à escola não se resume às políticas públicas e às legislações. Ela perpassa também por condições de acesso físico, inadequação do material didático, dos currículos, dos conteúdos, dos métodos de ensino e da formação específica e continuada para os professores. Andrade (2004) reafirma o retorno à escola como uma questão de cidadania:

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

Além de todas estas dificuldades enfrentadas pelos jovens trabalhadores, a oferta educacional é desvalorizada socialmente, o que impõe a desumanização aos trabalhadores e a falta de oportunidades em vivenciar e continuar a trajetória escolar, acabando por condenar este aluno a repetir mais uma história de fracasso. Para Andrade (2004, p.49) “[...] tal sentimento é rapidamente assimilado socialmente, considerando se as imagens que comumente apresentam os jovens como apáticos, desinteressados, situação frequentemente atrelada a problemas sociais”. Os excluídos da educação foram excluídos anteriormente de outros direitos básicos: moradia, salário digno, emprego, expressão política e cultural, lazer, alimentação, terra.

Apesar de essas pessoas terem todos os motivos para não retornarem à escola, elas voltam a estudar, enfrentando tudo que o tempo lhes impõe: a dor e o cansaço. 19% dos alunos relatam que retornaram à escola motivados pela família, em especial, pelos filhos (para ser exemplo para eles). Como relata a jovem mãe: “[...] depois que ganhei minha filha, pensei que eu tinha que voltar a estudar, porque como eu vou cobrar dela se eu não estudar?” (B, 26 anos, Depiladora, 2º período de Segurança do Trabalho).

O depoimento deste pai retrata o orgulho e o reconhecimento de sua filha pelo esforço que ele faz. Ao falar sobre o assunto, ele se emociona:

“[...] minha filha, ela tem 15 anos, nunca ficou reprovada, o que eu aprendo aqui de química, física, equação do 2º grau, eu passo pra ela, que ela quer estudar aqui,... ela falou pra mim bem assim: pai, você sempre vai ser meu super herói, eu tenho o maior orgulho do senhor, porque tudo que o senhor faz é com determinação e com esforço [...]” (A, 33 anos, Vigilante, 2º período de Segurança do Trabalho). (Sic)

Através deste quadro de experiência, constatamos que a escolarização tardia é um esforço individual, coletivo e familiar, em que o maior objetivo dos pais é que o histórico de dificuldades enfrentadas por eles não se repita com seus filhos. A aluna S demonstra a preocupação com o futuro dos filhos: “[...] se você quer ter uma vida melhor e dá uma vida digna para os seus filhos, a única coisa que a gente pode deixar pra eles é a educação, e esse ambiente da escola me fez ver isso e colocar em prática” (S, 37 anos, Bolsista atuante na biblioteca, 5º período de Metalurgia e Materiais).

O trabalho se constitui como meio de o homem se relacionar e se integrar à natureza e dela retirar seu sustento e sua sobrevivência. O que diferencia o homem dos outros seres é a sua consciência, que o permite transformar o ambiente em que vive, criando formas de aperfeiçoar técnicas e instrumentos que melhorem a produção de seu trabalho. E, assim, desenvolve-se a indivisível relação entre o pensamento, a criação e a produção dos produtos advindos do trabalho.

Dentro deste contexto, apresenta-se então a dicotomia da formação para o trabalho do pensar e a formação para o trabalho operário. Tal fato é responsável pela fragmentação do trabalho e a destituição do conhecimento sobre as dimensões sociais, filosófica, política e cultural.

Segundo Pinto (2010, p. 04), essas relações foram sendo, cada vez mais, estabelecidas durante o capitalismo nascente. No final do século XIX e início do século XX, assiste-se ao crescente fracionamento da atividade laboral executada na fábrica. Tem-se início um processo produtivo denominado de taylorismo-fordismo. Este processo caracteriza-se por concepções e

práticas dualistas, fragmentárias, separando a formação geral da formação específica; separando o técnico, do teórico e do político. O autoritarismo da elite detentora do lucro e mecanização das pessoas é a ideologia deste processo perverso. Toda esta caracterização do taylorismo-fordismo contradiz aos princípios de cidadania e de democracia aos quais todos devem ter direitos. O negócio e o lucro prevalecem sobre o trabalho, e a competição, sobre a cooperação.

Esta dicotomia segregadora, que distingue a educação técnica da formação cidadã, é também tratada no Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 11/2000 como função permanente/qualificadora que não restringe a qualificação profissional ao nível técnico, contudo amplia o conceito de educação profissional para um lugar de capacitação para o trabalho e para o significado das experiências socioculturais trazidas pelos alunos. É o que se evidencia no depoimento da aluna: “[...] a diferença aqui é que a gente tem uma visão na parte das matérias técnicas de uma visão mais social [...]” (T, 23 anos, assistente administrativo, 8º período de edificações) (Sic). O Parecer supracitado é definido como atualização de conhecimentos por toda a vida. No relato seguinte, o aluno do PROEJA percebe a importância da integração do conhecimento teórico e prático da formação cidadã, tendo a sala de aula, como espaço de problematização da realidade vivenciada por ele. “[...] a forma de absorver o conteúdo é diferente, e aqui vocês aplicam a matéria [...] a gente entende melhor, liga uma coisa na outra” (A, 33 anos, Vigilante, 2º período de Segurança do Trabalho). (Sic)

Em concordância com Manfredi (2002, p. 54) entendemos “[...] tais dimensões ético-culturais mais amplas, que perpassam e extrapolam a mera preparação técnico-profissional, explicariam o distanciamento entre o que é ensinado na escola e o que acontece no mundo concreto do trabalho”. Nos depoimentos, é possível perceber a aproximação destas dimensões ético-culturais no Proeja e como elas são significativas no processo de ensino aprendizagem do aluno trabalhador. Frigotto (1998 apud COELHO 2008, p. 87) explica assim esta relação:

[...] assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho, [...] inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito de seu devir. Significa, portanto, um

processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras.

O princípio educativo fragmentário, que separa a formação técnica, teórica e política, condena os estudantes da EJA a meros telespectadores. Compartilho com Ferreira a ideia de que os depoimentos dos alunos do Proeja demonstram que as experiências destes jovens não são somente um conhecimento do senso comum, elas são essenciais para “[...] aproximar o saber científico do saber da vida de forma que o aluno estabeleça relações e dê significado ao que aprende” (FERREIRA, 2010, p. 6).

Sobre esta ótica, Freire ([s.d.], p.12) nos convida a refletir acerca da importância de considerarmos a realidade do aluno trabalhador na construção do currículo da EJA, nas suas especificidades, na leitura que este aluno faz do mundo que precede a leitura da palavra. E não basta ler a palavra, pois a leitura é muito mais que juntar sílabas e repetir frases, ela é também a reflexão crítica sobre o contexto social de quem o vivencia. “Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, s.d., p.14)”. Essa apropriação e compreensão do mundo que o cerca é que torna o sujeito consciente e atuante de sua condição humana. Este processo é relatado pela aluna B:

“[...] a gente sente a necessidade de estar incluído num grupo social, com os amigos, e eu não tinha isso, eu ficava muito presa, então ao voltar a estudar eu me senti mais livre, mais disposta... eu como uma pessoa que só tinha 4ª série, a gente não sabe como argumentar algumas coisas e depois que você passa a estudar, a conhecer, a gente vê que não é de qualquer jeito que a gente pode ser tratada, e que a gente tem algo a mais para oferecer, o que mais me chamou a atenção mesmo foi o respeito das pessoas ao me verem” (B, 29 Anos, Estudante, 5º Período Segurança Do Trabalho). (Sic)

Voltando ao princípio dual que distingue a educação para o pensar, destinada a quem pode pagar e educação para o trabalho subordinada ao mercado capitalista, destinada aos trabalhadores pobres, Singer (1995, apud COELHO, 2008, p.87) diz que “[...] a lógica unidimensional da produção

regula a cidadania e a diferencia pela ideologia do esforço próprio, da motivação individualista. Neste sentido os processos educativos têm a função de preparar cidadãos participativos e não mais trabalhadores [...]”, cidadãos capazes de fazer escolhas, de reconhecer e reivindicar seus direitos, para sua emancipação e libertação das ordens impostas e hierarquizadas que subtraem seus direitos de cidadania.

Sobre essa relação de trabalho e educação, a integração curricular com uma base humanística e superação da dicotomia formação geral e específica, Kuenzer (2005, *apud* PINTO, 2010, p.15) diz que:

[...] embora esta seja uma aproximação [e superação] positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, sendo insuficientes para transformar o modo de produção capitalista. Com isso destaca a limitação desta ação, buscando compreender a fragmentação como inerente ao trabalho na sociedade capitalista.

A educação é um processo de construção demorado, que exige paciência e dedicação, que foge à lógica do imediatismo e do utilitarismo imposto pelo sistema capitalista. Sobre esta ótica as contradições se agravam, as classes operárias são cada dia mais dominadas e oprimidas pela elite financeira, que concebe e resume a educação à ótica de um subsistema da produção neoliberal. E a educação é assim subordinada ao trabalho e aos ditames do sistema capitalista que visa manter o homem dominado, alienado, de forma que ele não conteste e não se desenvolva sobre nenhuma dimensão.

Nas entrevistas, os alunos do PROEJA demonstram uma visão crítica em relação à perspectiva tecnicista que ainda vigora na educação brasileira, em especial, na rede federal de ensino. De acordo com Kuenzer (2005), essa concepção, reduz e submete o processo formativo dos educandos à lógica perversa do mercado capitalista. A estudante L relata uma visão que vai além da escolarização e do trabalho, quando questionada sobre o que mudou em sua vida após voltar para à escola: “Na vida mudou, porque a gente passa a ter um olhar mais crítico, ter outra visão, ah... aquilo é por conta disso...Você tem a capacidade, a consciência do que você tá fazendo e porque você está fazendo[...]” (L, 24 anos, estudante, 5º período segurança do trabalho). (Sic)

Segundo Manfredi (2002, p. 54), “[...] a expansão do capitalismo industrial, durante os últimos séculos, criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para inserção no mundo do trabalho”. Para as grandes corporações empresariais, a educação se resume a testes de habilidades e competências limitados a provas de português e matemática; a formação ampla, centrada no desenvolvimento das habilidades de um cidadão crítico não atende aos interesses da fábrica. Segundo Leher (2011, p. 16) “[...] os setores dominantes dedicam-se a pensar a educação como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital humano.” Esta versão mercantilista da educação, segundo Frigotto (2011, p. 17), cria no imaginário social (claramente expressa nas entrevistas feitas aos alunos do Proeja) uma ideia de que a escola é um espaço em que se desenvolve um “capital” que será a moeda de troca no mercado de trabalho. E essa concepção caracteriza o individualismo, que objetiva a competição sobre o discurso da empregabilidade e a competência.

É clara no ideário dos alunos, que a concepção de qualificação está voltada para atender o mercado de trabalho. Isto ocorre inicialmente. Porém, com o decorrer da convivência no ambiente escolar e do processo educativo, descobrem-se *ser mais*. Demonstram necessidade de ir além da qualificação, superando a perspectiva do trabalho sobre a doutrina neoliberal.

As respostas quanto à motivação do retorno à escola demonstram a inicial necessidade de atendimento ao mercado capitalista como verificamos nos depoimentos dos jovens G e B:

“Eu fiquei uns 7 anos sem estudar... eu voltei a estudar para qualificação mesmo, eu trabalhei num setor de engenharia e arquitetura... futuramente eu quero fazer um curso superior nesta área”(G, 37 anos, Função Pública, 5º período de Edificações). (Sic)

“Voltei a estudar para buscar um futuro melhor pra mim e para minha família, me qualificando, e sem estudo isso não é possível hoje em dia” (B, 24 anos, Contabilidade, 5º período de Metalurgia). (Sic)

Os jovens do Proeja revelam sua inserção no mundo do trabalho, eles já vendem sua força de trabalho em troca da subsistência de suas famílias:

“Voltei para qualificação e buscar novos mercados... hoje eu percebi que o profissional que não volta, que não se qualifica, ele fica perdido no mercado e não consegue se destacar hoje... eu queria esta formação para me destacar no mercado da construção civil e por eu já trabalhar nesta área” (G, 32 anos, técnico em edificações, 8º período de Edificações). (Sic)

O Proeja tem como objetivo superar, no contorno de uma pedagogia emancipatória, a submissão do trabalho ao capital. Sendo parte de uma política de inclusão social, aspira à formação que permite aos sujeitos uma mudança de perspectiva, ampliando a leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais.

Mais do que mudar sua condição financeira ou seu posicionamento no mercado de trabalho, os estudantes relataram querer mudar as condições de vida como um todo; querem ser reconhecidos pelo que eles já sabem fazer, pela profissão que eles gostam de desempenhar. Eles relatam querer mudar pela não conformidade com a estagnação a que estão submetidos e por desejarem ser mais. Freire (2005, p.83) ao tematizar e problematizar a existência humana, afirma que esta vai se fazendo na história, na cultura, no mundo e com o mundo, a partir da intervenção na realidade, na incansável busca por ser mais. E essas questões se tornam claras nas narrativas do contexto de vida dos alunos do Proeja. O estudante A manifesta o que é ser mais, nos seguintes termos:

“[...] você é, e pode ser mais além, na sala de aula, você conhece, passa a saber do problema do outro, e passa ajudar, a conviver melhor, um ensina o outro e não deixa o outro desistir...o estudo ele nunca é desvalorizado, ele fortalece e adquire conhecimento, para as pessoas falarem melhor... a professora diz ficar impressionada de como eu entro dentro da personalidade do autor, da escrita, da obra, e tal...é porque eu faço isso com amor, você sente sensibilizado[...]” (A, 33 anos, Vigilante 2º período Segurança do Trabalho).

Ainda, de acordo com Freire (2005, p. 83), não somos passivos no mundo e nem totalmente adaptados, somos moldáveis, fazemos escolhas, e é isso que nos faz ser presença, que nos faz intervir e moldar a vida, sonhar com um futuro diferente, melhor e mais digno. O anseio por mudança e a autoafirmação (como pessoas pertencentes ao mundo que nos cercam, capazes de transformação) são observados no contexto das narrativas referentes à segunda pergunta da entrevista. Nesse item, foi questionado sobre as mudanças profissionais e pessoais ocorridas na vida dos estudantes. Os alunos entrevistados relatam ter conquistado, após o retorno para a escola, o respeito das pessoas através da mudança do modo de agir e de pensar, demonstrando desenvolver uma visão crítica a respeito dos processos educativos e sociais a que estão inseridos. A jovem G comenta sobre as mudanças sobrevividas:

“[...] mudou muito a minha autoestima, a minha autoconfiança em relação ao profissional melhorou muito, hoje eu já tenho um pouco mais de conhecimento... pra mim foi fundamental... eu escrevo muito melhor, não tenho receio, informática eu melhorei muito, eu já sabia algumas coisas, mas melhorei bastante, mudou radicalmente a minha vida[...]” (G, 37 anos, Funcionária Pública, 5º período de Edificações). (Sic)

Os alunos encontram-se em pleno processo de conscientização em que têm conhecimento da realidade que os exclui, por não terem escolaridade básica concluída, e também percebem que é possível sua libertação na medida em que conquistam sua autonomia. STRECK e ZITKOSKI (2010, p. 30) comungam desta ideia quando afirmam que “[...] a conscientização significa não apenas ter conhecimento da realidade que oprime, mas também tomar consciência de que é possível um processo de libertação na medida em que houver um engajamento concreto para a transformação desta realidade”. A aluna D narra seus avanços e perspectivas para o futuro: “Mudou muito, muita coisa, meu modo de pensar, de agir, minhas perspectivas de vida [...] agora eu já me imagino fazendo uma faculdade de engenharia e era um sonho que eu já imaginava perdido” (D, 37 anos, autônoma 5º período de Edificações).

Em sua obra, *A pedagogia do oprimido*, Freire (2005) aponta sobre esta capacidade de as pessoas expressarem suas ideias. E já é esta capacidade em si um processo de emancipação. Esta possibilidade de articulação do pensamento, evidenciada na fala desses alunos, proporciona a ampliação do diálogo, de trocas de experiências enriquecedoras e significativas e permitem a demonstração da tomada de consciência da realidade. No depoimento da aluna B, percebe-se a consciência de sua situação social sobre uma perspectiva ativa e não conformista em busca da mudança que almeja. “Mudou tudo, abre um leque na vida da gente, o modo de pensar, de agir, agora eu não paro mais de estudar, até chegar ao mestrado, doutorado [...]”. (B, 26 anos, Depiladora 2º período de Segurança do Trabalho).

Freire (2005) entende que a intervenção no mundo se faz com a prática dialógica, coletiva e problematizadora da realidade. Para Freire: “tudo foi resumido por uma mulher simples do povo: gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim observo como vivo” (FREIRE, 2005, p.13). Durante as entrevistas, também nos foi possível refletir sobre a realidade vivenciada por cada um dos sujeitos da pesquisa, as dificuldades e desafios que cada aluno trabalhador enfrenta cotidianamente. A consciência e a cidadania são moldadas dentro desta perspectiva de pertencimento, de falar e de compartilhar o que o sujeito vive e representa em seu meio social. Os depoimentos descritos revelam que a realidade faz com que os alunos do PROEJA aspirem a uma vida diferente, e melhor. Tais condições os impulsionam na tomada de consciência das reais condições de discriminação e de opressão.

No momento da entrevista, nas análises e fundamentação teórica desses diálogos, o mútuo (re) conhecimento, a relação com o outro transcende, exteriorizando os sentimentos, as emoções. A partir das conexões que estabelecemos, percebemo-nos inconclusos em um constante processo de (re) construção de nós mesmos. Corroboramos com Ferreira (2010), que exemplifica estas relações de complementaridade do outro entre os atores do processo educativo, quando reafirmamos “[...] a emancipação humana como princípio, renunciamos a visão que atribui tarefas estanques ao professor e ao aluno, cabendo ao primeiro ensinar, exclusivamente, e, ao segundo somente aprender” (FERREIRA, 2010, p. 3). Vivenciamos neste momento, a troca de experiências e de saberes inerentes à condição humana. Este processo reflexivo se faz na coletividade, na sala de aula, cotidianamente,

no conjunto do contexto histórico sociocultural das pessoas. É a capacidade de percepção do mundo e das pessoas que nos constitui. Freire lembra que, ao perceber-se inconcluso e inacabado o ser humano luta para superar suas dificuldades e limitações.

Os resultados desta pesquisa desvelam as experiências nos espaços de convívio social e a necessidade de qualificação e capacitação para o trabalho como condição para o sujeito buscar a escola. Ele retorna com tudo que aprendeu ao longo da vida. Traz um aprendizado rico em experiências reais de sua vivência, de seu local de origem, de suas diversidades e do cotidiano de seu trabalho. Neste sentido, Paiva (2004) nos mostra que os sujeitos se humanizam e se formam em processos continuados de aprendizagem, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais em que interagem como o do mundo do trabalho, das relações familiares, sociais, religiosas, de sindicatos, partidos políticos, associações, etc. Esta seria a chamada educação não escolar que, apesar de sua importante dimensão construtora de comportamentos e valores culturais, não é reconhecida pela escola. Segundo Haddad (2011, p. 27) “[...] é pouco estudada e a intervenção do poder público é relativamente baixa [...] dada a sua importância e influência mereceria maior atenção principalmente quanto à formação política e cidadã de jovens e adultos que já não vivenciam processos escolares”.

As narrativas permitem análises bastante complexas. Nelas percebe-se, além da exploração a que a classe pobre é submetida, o anseio, a luta e a garra destas pessoas pela afirmação, pela presença e pela transformação na sociedade.

Neste trabalho de pesquisa, considero ter respondido, com base nos depoimentos dos alunos e na fundamentação teórica, as questões propostas. A riqueza dos relatos das entrevistas aos alunos do Proeja não permite que ela se finde, mas que tenha continuidade na investigação da vida e da história destes jovens estudantes trabalhadores. E, mais, que possa contribuir para que mais pessoas tenham a oportunidade de perceber-se como agente ativo de sua própria história e parte constituinte da sociedade, para ter efetivamente melhores condições de inserção na escola e no trabalho de uma forma igualitária e justa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho problematizou os processos de formação dos alunos trabalhadores em pleno processo de conscientização de sua realidade intrincada. Descrevemos as dificuldades enfrentadas na trajetória de vida dos estudantes jovens e adultos trabalhadores que buscaram no Proeja, uma forma de mudança em suas vidas. Conjecturamos como o retorno à escola e as mudanças trazidas com este regresso podem minimizar os efeitos da exclusão social sofrida por eles. Discutimos acerca de tornar possível identificar nessa modalidade de ensino, recursos para o empenho em favor da efetivação da cidadania.

Inicialmente, nos depoimentos das entrevistas, os sujeitos almejam uma mudança sobre a perspectiva do trabalho com o objetivo de melhorar suas condições de vida e adquirir qualificação profissional através de um curso técnico que lhes ofereçam oportunidades no mercado de trabalho. Porém, depois que os sujeitos começam a frequentar o ambiente escolar, as ideias se ampliam, e eles se percebem além. Fica claro nas falas dos entrevistados a consciência do ser mais, do estar no mundo, a percepção de pertencimento ao mundo que os cercam. Tal percepção está intimamente ligada aos processos de formação e ação do sujeito político, cidadão que pensa e entende seu protagonismo na construção da sociedade igualitária. Concordamos com Arroyo, quando complementa: “O povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico” (ARROYO, 2010, p. 84).

Os dados nos apresentam sujeitos conscientes da realidade que os envolvem e os excluem, assim, buscam no Proeja oportunidade, visibilidade e participação social. É importante destacar a perspectiva não conformista destas pessoas que lutam para mudar sua condição de vida, não somente sobre a perspectiva do trabalho, mas também pela não aceitação das condições que os desviam do curso de uma vida social digna e atuante, que omite seu saber e seu lugar. Para estes sujeitos em constante construção de seus saberes, propomos uma educação que envolva as múltiplas dimensões formativas do ser humano, capaz de considerar a vida, o trabalho, a escola e os espaços sociais como base para o acesso à oportunidades educacionais coexistentes às suas especificidades humanas.

Nesta perspectiva, a consciência do seu meio social e de sua ação como sujeito autônomo determina a luta pelo direito à educação e pelo saber, condição necessária a uma formação plena e cidadã. A educação oferece condição para o sujeito perceber-se, amplamente, entender os processos que norteiam sua vida sobre as dimensões política, cultural, crítica e participativa. Este pluralismo se faz fundamental para a democracia e o exercício da cidadania.

A importância da educação, a convivência no ambiente escolar e no mundo do trabalho para estes jovens e adultos possibilitam reconhecer a natureza política dessa luta de classes dos diferentes segmentos da sociedade, onde os excluídos são os pobres, negros, mulheres, indígenas e outros. Frigotto (2003, apud ALMEIDA E LIMA, [s.d.], p.7) destaca a exclusão destes grupos afirmando que “[...] a EJA precisa trabalhar com políticas claramente distributivas e emancipatórias e, ao mesmo tempo, avançar num projeto de desenvolvimento nacional para alterar a estrutura social produtora da desigualdade”.

O papel da escola é entender o discurso do aluno trabalhador, reelaborando-o e tornando-o seu, para que cada um pense por si e que cada um seja capaz, também, de falar de seu lugar e de sua vivência. Nesse discurso ninguém pode agir nem falar pelo outro. É esta ideia de autonomia como sujeito ativo que se faz a base para a prática da cidadania. É importante que a sociedade tenha liberdade para governar a si mesma, e que suas instituições promovam a autonomia individual, buscando superar os mecanismos de exclusão, dominação e dependência.

A educação tem o dever de estimular a reflexão crítica dos alunos trabalhadores sobre sua própria vida e sobre o mundo que os envolve, para, assim, provocar a superação do conformismo e da passividade dos homens perante da realidade que os atropela e os exclui, bem como transformá-lo em agentes de sua própria história, na construção de uma nação mais justa e mais igualitária. Assim, a educação pode cumprir o verdadeiro papel na sociedade: o da humanização.

O reconhecimento desta premissa humana deve ser visto como desafio, para que se desenvolvam pesquisas que objetivem compreender os sujeitos desta modalidade de ensino e para que a comunidade educacional possa identificar os elementos de seu fazer educativo, superando a exigência da certificação, pensando formas alternativas de educação, não só para

atender as mudanças do mundo do trabalho, mas também desmembrar-se nas dimensões da escolarização ao longo da vida. E que essa comunidade educacional pense a sociedade como espaço educativo na perspectiva da construção de um novo projeto social e educacional com relações mais solidárias e formação humanizada.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B. PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, M.; BUFFA, E. ; NOSELA, P. Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão? 14º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Juliana Nóbrega. LIMA, Silvânia Félix. A educação de jovens e adultos em Campina Grande-PB: desafios da relação escola e trabalho para os alunos trabalhadores da EJA. I Congresso Internacional da Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, GT2-Trabalho e Educação.

UNESCO [S.I. s.n. 19--]. Disponível em: <<http://cead.ifes.edu.br/moodle/course/view.php?id=294>>. Acesso em : 04/10/2011

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base - Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos, Brasília. 2007.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base - Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos, Brasília. 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília. 2000.

244 COELHO, Maria Inês de Matos. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC / SETEC, v. 1, n.1, p. 85–97, 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. RAGGI, Desirré. RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. 30ª Reunião Anual da ANPED, no GT 9: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Int.pdfSimilares>. Acesso em: 04/10/2011.

FERREIRA, M. J. R. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e PROEJA. Organização do Trabalho Pedagógico no PROEJA. Cadernos PROEJA CEAD. Santa Teresa: Centro de Educação à Distância – Instituto Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em: <www.cead.ifes.edu.br>. Acesso em: 12 de jan. de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública. Caros amigos: Educação o que fazer para tirar o Brasil do atraso. São Paulo, ano XV, n. 53, p. 17, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e Formação Técnico Profissional: Desafios neste fim de século. [S.l.:s.n.,19--]. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/formacaotecnicaeducacao.html>>

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e a crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [S.l.] .

GUEDES, Simoni L. Jogo de Corpo: um estudo de construção social de trabalhadores. Niterói: Eduff, 1997

HADDAD, Sérgio (Org.). A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: 1986-1998. (Série Estado do Conhecimento. n. 8). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 113-140. Disponível em: <<http://www.cead.ifes.edu.br/>>. Acesso em: 03 set. 2010

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane. (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Microdados de 2009 e 2010.

Ifes. Manual do Estudante. Cadernos PROEJA CEAD. Santa Teresa: Centro de Educação à Distância – Instituto Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em: < .www.cead.ifes.edu.br>.

KUNZER, A. Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: Lombardi, C.; Saviani, D.; Sanfelice J. L. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados. Histedbr, 2005.

LAVILLE , C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHER, Roberto. Os setores dominantes não se importam com os rumos da educação. Caros amigos: Educação o que fazer para tirar o Brasil do atraso. São Paulo, ano XV, n. 53, p. 17, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002

Moura, Bruno dos Santos Prado, et. Al. A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do proeja no ifes – vitória/es: avanços, tensões e desafios de um processo político. Anais do xv endipe – encontro nacional de didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo horizonte: ufmg. 2010. Disponível em <HTTP://WWW.FAE.UFMG.BR/ENDIPE/PUBLICACOES.PHP> acesso em: 19 ago 2011.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. Reunião Anual da ANPED, no GT 18: Trabalho e Educação. [S.I.] 2006. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2010.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Boletim, 2004. Programa 1. Disponível

em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/meio.htm>.

PAIVA, Jane. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Rio de Janeiro. FAPERJ: DP et Alii, 2009, 232 p.

PINTO, Antonio Henrique. Trabalho, Ciência e Cultura como Princípio e Fundamento da Educação Profissional. Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Profissional - Cadernos PROEJA CEAD. Santa Teresa: Centro de Educação à Distância – Instituto Federal do Espírito Santo, 2010 Disponível em: <www.cead.ifes.edu.br>. Acesso em: 12 de jan. de 2011.

POCHMANN, Márcio. Pobres que trabalham e estudam têm jornada maior que operários do século XIX. outubro de 2011. Disponível em: <[HTTP://WWW.VIOMUNDO.COM.BR/VOCE-ESCREVE/POCHMANN-POBRES-QUE-TRABALHAM-E-ESTUDAM-TEM-JORNADA-MAIOR-QUE-OS-OPERARIOS-DO-SEculo-XIX.HTML](http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/pochmann-pobres-que-trabalham-e-estudam-tem-jornada-maior-que-os-operarios-do-seculo-xix.html)> Acesso em: 07/10/2011.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. 2001. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2001.

STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. Teses centrais da pedagogia freideana. Revista Educação: História da pedagogia, Paraná, p.20-31, 2010.

SINGER, P. Poder, Política e Educação. 18ª Reunião da Anped, 1995.

SAD, Ligia A. Metodologia da Pesquisa Educacional. Cadernos PROEJA CEAD. Santa Teresa: Centro de Educação à Distância – Instituto Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em: <[.www.cead.ifes.edu.br](http://www.cead.ifes.edu.br)>.

GOMES, Nardely Sousa
ZEN, Eliesér Toretta

8 | A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NO PROEJA FIC ENTRE A REDE FEDERAL E A MUNICIPAL NA ESCOLA “PROFESSORA VALÉRIA MARIA MIRANDA”

Raquel de Souza Martins⁽¹⁾
Désirée Gonçalves Raggi⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

Considerando o elevado número de jovens e adultos sem escolarização e entendendo a importância de atingir esse público ao qual foi negado, por diversos motivos o direito a escolarização, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA FIC) assume como missão a elevação da escolaridade e formação profissional, buscando alternativas que tragam mudanças nessa situação de baixa escolarização e permitam a ascensão profissional dos trabalhadores. Tal situação está aliada à exclusão do mundo do trabalho e/ou à baixa remuneração desses sujeitos, que encontram barreiras para ocupar os postos de trabalho.

O presente estudo busca contribuir para a disseminação das novas experiências que vêm se mostrando positivas em função da implementação do PROEJA FIC por meio de parcerias que envolvem o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e as prefeituras de algumas cidades. A iniciativa das instituições envolvidas torna-se fonte de incentivo à

1 Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: raqueldsmartins@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora da Especialização Proeja na modalidade EaD. E-mail: desireeraggi@yahoo.com.br.

formação ao fortalecimento de outras parcerias cujo fim seria beneficiar um maior número de trabalhadores que retornam à escola em busca de melhoria em sua escolaridade e, conseqüentemente, de seus salários. A proposta de elevação da escolaridade e do desenvolvimento profissional dos alunos da EJA, por meio do PROEJA FIC, objetiva tornar essa etapa de escolarização mais atraente para esses jovens e adultos, que necessitam de estratégias diferenciadas para construção de conhecimentos, bem como fomentar um estudo voltado para a prática laboral. Nesse sentido, a aprendizagem desses sujeitos deve assumir os fundamentos do trabalho como princípio educativo cuja teoria se integre à prática e os conceitos sejam aprendidos no contato com o mundo do trabalho.

A consolidação de parcerias entre a escola municipal e a esfera federal (Ifes) parece ser muito positiva. No caso da parceria objeto desta investigação (por convênio firmado entre a Escola “Professora Valéria Maria Miranda” e o Ifes – *campus* Serra), verificou-se que na escola municipal os trabalhadores aprendem os conhecimentos da Educação Geral, enquanto que no instituto são ministradas as aulas da parte profissionalizante, uma vez que neste há uma estrutura bem montada para trabalhar os conhecimentos da Educação Profissional e eficiente em permitir que educandos e educandas experimentem a aprendizagem prática. Logo, pressupõe-se que os docentes envolvidos nas duas instituições devam se relacionar, ou seja, o diálogo deve permear todo o processo educacional. Dessa compreensão nasceu o interesse em investigar esta parceria.

Nesse sentido, o estudo está focado na referida experiência de parceria e buscou verificar as contribuições para o desenvolvimento profissional e escolar dos alunos que participam desse projeto, a partir da percepção dos sujeitos alunos e educadores que atuam de forma direta ou indireta no programa.

Para tanto o estudo se desenvolveu em torno da problematização: Quais são as percepções dos educadores e educandos a respeito do PROEJA FIC, projeto implementado através da parceria entre o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Prefeitura Municipal da Serra e a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Valéria Maria Miranda”?

O delineamento metodológico desse estudo estabeleceu como objetivo geral investigar, segundo a percepção de alunos/as e educadores/as, a importância de se fortalecer a parceria entre o Ifes, a Prefeitura Municipal da Serra-ES e a Escola “Professora Valéria Maria Miranda”, localizada no

município de Serra-ES, na modalidade EJA/PROEJA FIC. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar as escolas participantes da parceria; b) Caracterizar os sujeitos da pesquisa; c) descrever as percepções dos alunos e professores sobre o PROEJA FIC com relação à sua participação no mesmo.

A pesquisa realizada assume uma abordagem qualitativa, pois se propôs “[...] conhecer acerca de valores humanos, percepções, motivações e interpretação de relacionamentos políticos, sociais e culturais [...] procurando observar e escutar os sujeitos relacionados à sua pesquisa [...]” (SAD, 2010, p. 10). Além disso, classifica-se como descritiva, atendendo assim aos objetivos propostos.

Para coleta dos dados, além da observação de um encontro pedagógico, foi utilizado um questionário destinado aos professores e a técnica do grupo focal com os alunos envolvidos no projeto nos anos letivos de 2010 e 2011. O estudo buscou responder às questões de investigação do ponto de vista desses sujeitos que participam da parceria estabelecida entre as duas instituições envolvidas no PROEJA FIC.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – AFIRMAÇÃO OU NEGAÇÃO?

A Constituição Federal de 1988 define que a educação é um direito de todos. Nesse sentido, os jovens e adultos passam a fazer jus a esse direito, pois tiveram seu acesso cerceado ou se ausentaram da escola pelos mais diversos motivos, tais como a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento das famílias, os casos de gravidez, a exigência de cuidados com os filhos e outras questões familiares. Por outro lado, as instituições que disponibilizam essa modalidade educacional não são providas de condições adequadas e suficientes para acolher esse público, cujas especificidades de aprendizagem os diferenciam das crianças.

Tem-se observado com mais frequência que alguns desses alunos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho. Tal afastamento pode ter sido impulsionado por outros motivos: a falta de escolas acessíveis pelas condições geográficas

(proximidade), estruturais (transporte) ou epistemológicas (método de ensino apropriado). Fato é que a maioria daqueles que já passaram por uma instituição escolar carrega histórias marcadas por numerosas repetências e interrupções. Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas.

A ampliação da oferta de educação para esses sujeitos foi oportunizada pela Lei nº 9.394/96 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - a qual institui a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino. Esse dispositivo legal determina que sejam consideradas as características, especificidades e singularidades dos sujeitos aprendizes. Portanto, determina um modo de existir próprio, como afirma Cosme (2010, p. 3): “[...] o perfil do aluno, suas situações reais de vida e experiência de estar no mundo e com o mundo devem constituir-se em princípio orientador das propostas pedagógicas de atendimento”.

Com essa mobilidade garantida, a EJA deveria ser realizada com maior autonomia nos espaços/tempos escolares, favorecendo uma adaptação da realidade escolar às necessidades dessa modalidade de educação.

Na V Conferência Internacional Educação de Adultos (CONFINTEA) em Hamburgo, na Alemanha em 1997 a EJA ganha a compreensão de que não bastava somente o ensino de leitura e escrita, mas que era preciso uma perspectiva pautada na educação para o trabalho. A escola, que antes era vista como um privilégio da fase infantil, por entender que o desenvolvimento cognitivo ocorresse somente nessa fase, vai ganhando, ao longo dos anos, novas discussões e novos sentidos (UNESCO). Partindo do pressuposto de que é preciso ultrapassar os limites da alfabetização, paira a necessidade de se pensar em um processo educativo que desenvolva habilidades, competências, autonomia e pensamento crítico dos educandos, em estreita relação com sua realidade e os prepare para o mundo do trabalho. Essa lógica educacional segue a via da reflexão e da intervenção sobre a realidade. Trata-se de um caminho epistemológico que os prepara de forma integral - para a vida.

Essa proposta de atuação permite considerar os sujeitos da EJA para além das carências escolares, superando as formas excludentes, discriminatórias e inferiorizantes, presentes tanto nas escolas como na sociedade, para com o regresso dessas pessoas a esses ambientes. Nesse sentido, programas contínuos levam à implementação de políticas públicas que tendem a romper com as formas de exclusão desses indivíduos.

Políticas essas voltadas para a valorização dessa modalidade de ensino e que considerem as especificidades dessas pessoas, que tanto sofreram devido à exclusão social a que estiveram submetidas.

No contexto atual, aprender ao longo da vida é a base que sustenta a concepção da EJA em uma visão de educação permanente cujo fim é levar em conta a realidade, o mundo do trabalho, as relações sociais estabelecidas e a formação integral do ser humano. Essa visão educacional torna-se imprescindível para a inserção e (re)inserção desses sujeitos na sociedade, desde que seja devidamente considerada a diferenciação pedagógica que essa modalidade exige. Nesse sentido, o PROEJA FIC surge como oportunidade de integração entre os conhecimentos da formação geral e os da formação profissional, a fim de que os jovens e adultos complementem sua trajetória escolar e se sintam aptos a se inserirem no mercado de trabalho. Sem uma educação de qualidade, suas chances estão drasticamente reduzidas, dada a forte competição instaurada na sociedade contemporânea.

3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COM O ENSINO FUNDAMENTAL (PROEJA FIC)

No dia 08 de abril de 2009, as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação - MEC lançaram o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, convidando às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que, em parceria com os municípios brasileiros, elaborassem propostas para implantação do PROEJA FIC.

Este programa representa a ampliação na abrangência do PROEJA, instituído pelo decreto nº 5.478/2005, destinado a atender às demandas escolares de nível médio integrado ao técnico. Desse modo, o Decreto 5.840/2006 passa a incluir também o ensino fundamental, apontando

para a necessidade de integrar os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com a educação profissional/formação inicial e continuada, como determina o Documento Base:

[...] em 2005, por meio do decreto nº 5.478, foi instituído o programa nacional de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Posteriormente, em 2006, foi promulgado o decreto nº 5.840/2006, a abrangência do programa foi ampliada, passando a incluir o ensino fundamental. [...] institui-se, assim, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 22).

O programa tem uma intencionalidade clara: a preparação do trabalhador da classe operária que tivera suas oportunidades cerceadas para inserção no mundo do trabalho com uma visão de mundo mais crítica e menos ingênua. Assim, o PROEJA FIC propõe a formação profissional integral que permita “[...] a mudança de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais” (BRASIL, 2007). Nesse sentido, assume como missão viabilizar a qualificação profissional e a valorização social desses sujeitos e oportunizar “[...] a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral” (ibid, p.23).

O programa também visa contribuir para formação de professores para atuarem nesse processo educativo. Nesse sentido, essa mudança de postura em relação à EJA pode contribuir para superar a dualidade entre formação geral e formação técnica, oportunizando aos envolvidos novas formas de compreensão e atuação nessa modalidade. Segundo Grabowski:

[...] se persistirmos na dualidade histórica, ensino profissional para quem vive do trabalho e ensino propedêutico (acadêmico, clássico) para dirigentes, além de antiético e injusto, não desenvolveremos

uma nação soberana e autodeterminada, com
igualdade de condições e oportunidades para todos
(GRABOWSKI, p. 6).

As ações que vêm sendo desenvolvidas nas redes federais, municipais e estaduais através desse programa contribuem para a superação de tais formas reprodutoras das desigualdades sociais, uma vez que permitem que esses sujeitos tenham acesso aos serviços e produtos culturais dos quais foram excluídos. Como aponta Moura (2007, p.12) é preciso produzir mudanças na educação pública com vistas a ampliar e melhorar a qualidade da educação das classes populares.

Um dos pressupostos básicos que orientam o PROEJA FIC em seu Documento Base sustenta-se sobre a necessidade de entender as raízes da problemática da grande quantidade de jovens e adultos que não concluíram a educação básica no Brasil. Nesse sentido, o documento anuncia a observância dos seguintes aspectos: a) concepções de educação e práticas pedagógicas apropriadas ao público da EJA; b) o financiamento da educação; c) a gestão desses sistemas e das escolas, especificamente; d) a infraestrutura física; e) e a formação dos professores, assim como o déficit quantitativo desses profissionais. Além disso, aponta na direção de se buscarem soluções para os problemas que permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, potencializando o fracasso e o abandono escolar.

Outra questão que não pode deixar de ser mencionada refere-se ao baixo nível das aprendizagens dos educandos concluintes do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Ao concluírem os estudos os estudantes logram um certificado, mas a base de conhecimentos científicos é insipiente, fator que compromete o prosseguimento de estudos, a ascensão profissional, impedindo que esses sujeitos obtenham melhores salários e produzam melhorias nas condições de vida.

Nesse contexto, o PROEJA FIC vem como possibilidade de conferir uma formação para a valorização humana e integral, pois:

[...] tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a

uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda (BRASIL, 2007, p.19).

O programa traz essa nova possibilidade para o processo educativo ao considerar as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringindo a elas. Visa superar a educação desarticulada dos trabalhadores, que ocorre ora de forma propedêutica, voltada para os conhecimentos gerais, ora instrumental, voltada para a formação profissional, através de programas de educação centrados no mercado de trabalho e na empregabilidade muitas vezes proporcionados de forma aligeirada. Nesse sentido, as parcerias necessitam dialogar para evitar essa dualidade.

4 A PARCERIA ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “PROFESSORA VALÉRIA MARIA MIRANDA”

O Instituto Federal do Espírito Santo foi oficializado em 23 de setembro de 1909, recebendo o nome de Escola de Aprendizes de Artífices do Espírito Santo, tendo como propósito a formação de profissionais artesãos e com ensino voltado para o trabalho manual. Em sua trajetória a instituição manteve a ênfase na preparação de mão de obra qualificada e recebeu diversos nomes. A partir de 1993, houve a expansão para diversas cidades do interior do estado.

Em 1999, a instituição, por meio do decreto presidencial, passou a ser denominada Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e obteve maior abrangência com a implantação de novas unidades pelo interior do Estado. Em 2006, iniciou-se o processo de implementação do 1º curso na modalidade de Educação a Distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). No final de 2008, houve uma nova ampliação da instituição, em que escolas agrotécnicas e unidades descentralizadas passaram a formar uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), que atualmente oferta cursos nos diversos níveis e modalidades (presencial e a distância), sendo uma instituição respeitável e de referência para a população capixaba.

O *campus* da Serra iniciou suas atividades em março de 2001. Oferece cursos Técnicos e Superior nas áreas de Informática e Automação Industrial. Possui também salas de aula climatizadas, biblioteca ampla, laboratórios bem equipados, acesso à Internet e recursos multimídia. Em seu site descreve ter obtido o “2º lugar Nacional na avaliação do curso Superior de Tecnologia de Redes de Computadores da educação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)” e que para “manter e oferecer esse elevado grau de excelência, investe constantemente no desenvolvimento de novos métodos pedagógicos, no treinamento de professores e em infraestrutura de apoio”. Portanto, pressupõe-se que se trata de uma escola profissionalizante reconhecida e que tenha condições de ofertar o ensino de qualidade de que os jovens trabalhadores necessitam e fazem jus.

A Escola Municipal Ensino Fundamental “Professora Valéria Mª Miranda”, localiza-se na Avenida Colares Júnior, s/nº, bairro Vila Nova de Colares, Serra-Espírito Santo. Foi criada pelo Decreto nº. 9379 de 08 de abril de 1996 e aprovada para funcionar pela resolução CMES nº 055/08. A escola atende alunos do 1º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Inicialmente, eram atendidos 750 alunos e hoje, após sua ampliação, a escola tem a capacidade para atender até 1500 alunos, nos seus três horários de funcionamento. O público atendido é formado por moradores do bairro e de bairros adjacentes, formado por população de baixo poder aquisitivo. As funções exercidas pelos pais ou alunos, em sua maioria, são aquelas que oferecem baixa remuneração devido à ausência de qualificação, e alguns estão desempregados.

No que diz respeito à educação oferecida aos alunos jovens e adultos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deixa expresso que os professores assumam uma metodologia voltada para o resgate da autoestima, desenvolvendo atitudes positivas que contribuam para a construção de sua individualidade e sociabilidade. Também esclarece que os alunos da EJA com necessidades educativas especiais terão seus horários flexibilizados e podem receber atendimento especializado.

Pelo fato de exercer o trabalho nessa escola, foi possível constatar que a direção valoriza a EJA, pois sua presença é constante no horário noturno. Demonstra preocupação em ouvir os professores quanto às necessidades dos alunos e dificuldades encontradas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Tem espírito colaborativo, incentivando os professores com entusiasmo e motivando os alunos para que não desistam.

No PPP, a instituição estabelece como missão atender às necessidades da comunidade através da formação integral dos educandos, visando à continuidade de seus estudos e preparando-os para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, permitindo que a educação promova a mobilidade social.

A parceria para implantação do PROEJA FIC no *campus* Serra foi firmada em 2010. No primeiro ano, o programa atendeu a 60 alunos da “Prof^a Valéria Maria de Miranda”, sendo 30 vagas destinadas ao curso de operador de computador e 30 para o curso de eletricista de instalações. No ano de 2011, a oferta foi ampliada a outros alunos, abrangendo também a EMEF “Flor de Cactos”, perfazendo um total de 88 alunos matriculados. Devido aos bons resultados, embora a evasão tenha sido grande na primeira turma, os alunos que continuaram apresentaram avanços positivos. Além da evasão citada, o baixo nível de escolaridade dos alunos é uma barreira para a integração das matérias específicas do curso. A disciplina matemática apresenta o maior desafio, desse modo, os encontros entre os professores das duas unidades de ensino se fazem importante para diminuir essa lacuna. O diálogo entre os professores ocorre nas formações, quando discutem propostas de integração curricular, contextualização das diferentes áreas do currículo para melhoria do processo ensino aprendizagem, dentre outros assuntos. esses encontros acontecem ora na escola municipal, ora no Ifes.

Na última reunião ocorrida na EMEF Prof^a Valéria Maria Miranda, as manifestações dos professores do Ifes e Prefeitura Municipal de Serra demonstraram que algumas ações precisam ser desenvolvidas, dentre elas a compreensão por parte dos alunos e professores sobre a importância da frequência em ambas as escolas. Os cursos objetos dessa investigação são organizados de maneira a integrar conhecimentos da educação básica à formação da respectiva área profissional. Nesse caso, é preciso que os alunos tenham compreensão de que a matriz é integrada e não dissociada. foi proposto também fazerem-se ajustes entre os conteúdos ministrados, ou seja, desenvolver conteúdos integrados, buscando aproximar as falas entre os professores das duas redes (federal e municipal). Percebe-se então, uma busca pela integração.

Devido a uma grande evasão em 2010, primeiro ano de desenvolvimento do programa, os profissionais conversaram com os alunos, que solicitaram

aulas menos teóricas. Assim, os módulos foram reorganizados para o ano de 2011, trazendo aulas mais práticas. Os professores dos cursos declararam-se satisfeitos em trabalhar com a modalidade EJA, mas consideraram a questão da desistência um fator de desmotivação.

É importante destacar o perfil desses sujeitos em relação às atividades profissionais que exercem. São auxiliares de serviços gerais, ajudantes (de cozinha, de transporte escolar, de motorista de caminhão), pedreiro, montador de móveis, costureiras, alinhadores de carros, doméstica, diarista, babá, encarregado de construção civil. Alguns não exercem nenhuma profissão e foram apontados como estudantes. Suas idades variam entre 21 e 53 anos, sendo que os alunos adultos, com faixa etária variando entre 31 e 45 anos, demonstraram maior comprometimento com os cursos e foram apontados pelos educadores como sendo aqueles que mais se dedicam aos estudos, permanecendo na escola até concluir o curso. Os adolescentes encontram-se no grupo dos que mais desistem. Quanto à predominância de homens em mulheres em relação ao curso, constatou-se que no curso operador de computador a maioria é de mulheres, enquanto que a presença maior de número de homens ocorre no curso de eletricista instalador.

5 METODOLOGIA

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, pois explora o campo da investigação e descreve as percepções a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo educacional e, por isso, possibilita maior compreensão das experiências por eles vivida (MINAYO, 1993). Busca compreender, sob a ótica desses atores (alunos, professores e pedagoga), a importância que atribuem ao PROEJA FIC, nos períodos letivos de 2010 e 2011.

Para explorar as relações estabelecidas e formular uma compreensão sobre essa parceria, levantaram-se dados por meio de questionários (professores e pedagoga), de grupo focal (alunos) e de análise de documentos oficiais. Os fundamentos teóricos sobre a EJA e o PROEJA FIC iluminaram essa temática e contribuíram para melhor compreensão do fenômeno estudado. As conversas com os colegas nos intervalos das

aulas também foram relevantes para impulsionar o interesse pelo tema e para a efetivação deste estudo.

Da rede municipal, responderam ao questionário com perguntas abertas, os professores das disciplinas Língua Portuguesa (professora N), Matemática (professora E) e História (professor J), os quais possuem mais de dez anos de experiência em educação. Da rede federal, participaram a pedagoga e dois professores.

No grupo focal participaram cinco alunos que foram convidados pelos professores, sendo três do curso de Operador de Informática e dois do curso de Eletricista Instalador. Ressalta-se que três eram concludentes de 2011 (8º/9º ano) que participam desde o início do programa e dois estavam cursando o 6º/7º ano, tendo iniciado sua participação no curso em 2011. Buscou-se assim obter percepções de acordo com diferentes pontos de vista. Essa técnica permitiu captar

[...] a emergência de multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais ancorados na experiência cotidiana dos participantes, além da obtenção de quantidade substancial de material em um curto período de tempo e a captação de significados, que é favorecida por meio da interação entre os participantes (GATTI, 2005).

6 A PARCERIA NA VISÃO DE PROFESSORES, ALUNOS E PEDAGOGA

A análise dos depoimentos obtidos no grupo focal e nos questionários foi organizada da seguinte forma: 1) o olhar dos profissionais da rede municipal, de acordo com a importância atribuída à parceria estabelecida entre duas instituições e a aprendizagem dos alunos; 2) o olhar dos profissionais da rede federal, levando em consideração a perspectiva da pedagoga e dos professores do PROEJA FIC; e 3) o olhar dos alunos. Essas categorias foram agrupadas, a partir dos instrumentos de coleta de dados, para discutir sobre os objetivos a que a pesquisa se propõe, seguindo as bases descritas nos enfoques teóricos estudados e apresentados nos capítulos anteriores.

6.1 O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL

Nessa categoria, foram evidenciadas as percepções dos professores da EMEF “Profª Valéria Mª Miranda” em relação à importância que atribuem à parceria estabelecida, buscando, através das respostas obtidas no questionário, verificar as impressões vivenciadas por eles com relação ao PROEJA FIC.

Sim. [...] possibilita uma qualificação profissional, além de proporcionar crescimento intelectual aos alunos (Professor N).

Sim. Pois proporciona ao aluno uma nova visão de educação e cria uma perspectiva de trabalho diferenciada (Professor E).

Sempre acreditei nas parcerias, são somatórias de forças e possibilidades, assim há mais oportunidades sendo oferecidas (Professor J).

Em seus depoimentos os professores explicitam a visão positiva que têm do programa como mais uma forma de proporcionar crescimento profissional e escolar aos alunos. Suas considerações apontam para os objetivos propostos no PROEJA FIC, pois relatam o crescimento intelectual, profissional e novas oportunidades e perspectivas, reconhecendo a importância de participarem das políticas que definem esse momento histórico. Nesse sentido, Frigotto (2005) assinala que as políticas de inserção e “[...] as ações imediatas não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como políticas de integração as que se projetam para o médio e longo prazos, reinstituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras” (FRIGOTTO apud BRASIL, 2006, p.32).

Para compreender a influência do projeto em aspectos relacionados à aprendizagem, foram propostas três perguntas: a) Quais eram os benefícios do projeto para o aprendizado dos alunos? b) Como se deu a integração dos conteúdos escolares com os conteúdos do PROEJA FIC? c) Quais avanços tiveram na aprendizagem a partir da participação no PROEJA FIC, segundo

a visão dos professores? No que diz respeito à influência do projeto no aprendizado do aluno, os professores relataram que:

Eles têm conseguido desenvolver melhor as atividades. Ficaram mais “espertos”. Procuro sempre conversar com eles, sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas e, às vezes, os acompanho até o Ifes (N).

Já ouvi alunos comentando em minhas aulas o que aprendiam nas aulas no curso do Ifes. Isso me faz pensar que o projeto tem realmente auxiliado os alunos (J).

Nesses relatos os professores revelam que já conseguem identificar o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, pois estão desenvolvendo as atividades em sala de forma mais autônoma. Expressaram o progresso e a valorização pelas novas aprendizagens, uma vez que relatam as experiências que vivenciam no Ifes. Em relação à integração entre os conteúdos do PROEJA FIC e os ministrados na escola, os professores externam opiniões divergentes:

Não há integração (N).

Existe uma correlação entre matemática e os assuntos abordados no projeto devido à aplicação da matemática (E).

Na verdade, desconheço os conteúdos que meus alunos estão estudando, por outro lado, eles comentam sobre os conteúdos recebidos lá no Ifes tanto como os adquiridos aqui (J).

As manifestações indicaram a necessidade de se desenvolver um acompanhamento específico para melhorar a integração dos conteúdos, tarefa que não é tão simples e necessita de vontade de ambas as instituições, no sentido de estabelecer momentos de interação que pudessem, por meio de propostas mais integradoras entre formação básica e profissional, aproximar e avançar ainda mais na luta por uma educação de qualidade. Quanto aos avanços na aprendizagem dos alunos, os professores foram unânicos em

declarar que consideram essa intervenção positiva, não só em relação à melhoria da aprendizagem, mas também ao comprometimento que os estudantes adquiriram, ao crescimento intelectual e à participação assídua nas aulas. Percebe-se nos depoimentos dos professores que esses alunos passaram a compreender os estudos como um fator essencial em suas vidas.

Há avanços como os já comentados anteriormente (o crescimento intelectual) (N).

Os alunos que participam do PROEJA FIC, adquiriram um compromisso maior com os estudos, conseguiram entender a necessidade da dedicação pessoal como investimento para uma “vida melhor” (E).

Acredito que houve sim, os alunos do Ifes se caracterizam como turmas bem frequentes na escola, bem diferente das outras que não fazem parte o curso (J).

De modo geral, os educadores consideram o programa muito bom, “[...] pois possibilita aprendizagens e conhecimentos para além da grade curricular do Ensino Fundamental e qualifica os jovens e adultos para o mundo do trabalho (N)” e que,

À medida que são criadas parcerias da natureza do projeto PROEJA FIC, é possível perceber o comprometimento e o envolvimento do educando em algo maior, que transcende a sala de aula comum, que orienta e prepara [...] (E).

O valor do curso que esses alunos estão fazendo dispensa comentários, uma vez que os tais vão adquirir certificado de grande valor social por uma instituição federal, portanto, de peso. Gostaria de receber mais informações dos conteúdos para melhor acompanhar meus alunos nesta dupla tarefa Ifes e escola (J).

Tais comentários evidenciam o valor que esses educadores conferem ao programa e também justificam a continuidade do mesmo, uma vez que este tem se apresentado como um fator contribuinte e de apoio à trajetória escolar dos alunos. Os educadores reconhecem, portanto, que o Proeja FIC prepara os educandos para o mundo do trabalho. Essa constatação revela o diferencial dessa parceria em relação à EJA tradicional, implementada nas escolas municipais de todo o estado do Espírito Santo, cuja perspectiva epistemológica ainda está pautada na ação pedagógica reprodutivista, própria da educação bancária. Sabe-se que na prática pedagógica comumente praticada nas escolas de EJA não há uma preocupação com os princípios da formação cidadã e integral do trabalhador.

Foi possível observar ao longo dessa investigação que os cursos apresentam uma qualidade superior, orientando também para as questões de ética e cidadania, que ultrapassam a preparação técnica para o trabalho. Existe por parte das duas equipes uma preocupação em se apoiar mutuamente, além do apoio direcionado aos alunos. Essa parceria contribui para que esses sujeitos se tornem mais autônomos e ampliem sua visão de mundo.

6.2 O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA REDE FEDERAL

Ter a oportunidade de ouvir o relato verbal da pedagoga oportunizou recolher informações até então dispersas, podendo, assim, compreender melhor o início de atuação do programa e da parceria anteriormente estabelecia com a Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), que não teve êxito e cujo papel acabou sendo assumido pelo Ifes por força do Decreto nº 5.840/2006.

No município de Serra a EMEF “Profª Valéria Maria Miranda” foi escolhida pela Secretaria de Educação do município com objetivo de assegurar as ações pertinentes à implementação dos cursos, à formação continuada dos profissionais envolvidos e à produção de material pedagógico.

A possibilidade de obter uma qualificação profissional e buscar uma oportunidade de se inserir no mundo do trabalho tem proporcionado aos alunos um crescimento profissional e pessoal louvável e, ainda, oportunizado aos mesmos usufruírem de um espaço escolar organizado e belo, com

jardins bem cuidados, como o Ifes. Outrora, esses sujeitos julgavam essa realidade muito distante de suas possibilidades, conforme afirmativa da pedagoga (A): “Em suas primeiras visitas era possível perceber em seus olhares o encantamento com o Ifes. Alguns ficaram rodando as catracas eletrônicas maravilhados”.

A nova relação estabelecida trouxe para dentro das redes federais alunos que até então só tiveram acesso às escolas municipais cuja estrutura física apresenta-se, muitas vezes, sucateadas e com escassos recursos pedagógicos. Portanto, estudar nas salas de aulas do Ifes para esses sujeitos significava uma conquista e, segundo sua visão ingênua, um “presente”. Mas o educador percebe a importância das mudanças sociais que poderão acontecer por meio da oferta do Proeja. Corroborando com esta discussão, Zabala (2002) sinaliza que:

A progressiva difusão do pensamento democrático leva, cada vez mais, a se refletir sobre a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa, independentemente do papel profissional que desenvolverá na sociedade. A generalização do ensino a setores da sociedade até então deserdados dos bens culturais faz com que, em diferentes lugares, apareçam grupos de ensino e pensadores que cada vez outorgam mais importância a um ensino direcionado a preparar não só os mais capacitados, mas a todos e, portanto, não só a dar respostas às necessidades acadêmicas ou estritamente profissionais. O conceito de “educar para vida” começa a se estender para um grande número de escolas (ZABALA, 2002, p. 21).

No depoimento que segue, a pedagoga revela os avanços motivadores ocorridos, apesar das “resistências”.

Os professores vivenciaram e vivenciam a construção de um currículo, a troca de experiências dos professores do município com os professores do Ifes e a escola saiu da sua zona de conforto. Ocorreu um movimento nos setores do Ifes para atender esse perfil de aluno.

Os professores (doutores, mestres) assumiam uma postura excludente, não se preocupavam em reprovar o aluno. Mudar a mentalidade desses professores foi um grande desafio, mas é um processo que ainda continua em construção (Pedagoga A).

Depreende-se da fala da pedagoga que estão ocorrendo mudanças não só na mentalidade, mas nas atitudes dos professores no sentido de romper resistências da concepção que predomina nos institutos de tecnologia sobre essa modalidade da educação. Contudo, ela reconhece que os educadores estão passando por um processo de conscientização ao reconhecerem a importância social do projeto.

A análise sobre impressões dos professores do Ifes, quanto à sua participação no programa, à integração entre os conteúdos, aos avanços alcançados e aos desafios enfrentados no trabalho desenvolvido, bem como suas percepções quanto ao envolvimento dos alunos nos cursos do projeto, foi importante para ampliar a compreensão sobre a trajetória do projeto. Os sujeitos foram identificados pelas iniciais dos cursos para os quais ministram aulas: Operador de Computadores (OC) e Eletricista Instalador (EI).

Em relação à importância de participar dessa parceria, os professores se manifestaram como segue:

Sim, pois todos têm direito a uma boa educação (OC).

Para mim é muito importante sim, pois gosto de atuar no ensino profissionalizante básico. Penso que uma das funções da escola, do Ifes, é atender uma demanda que usualmente não tem acesso ao ensino federal: justamente as camadas mais desfavorecidas (EI).

Os relatos evidenciam a importância que atribuem à parceria, bem como aprovam a missão do Ifes em ofertar educação de qualidade para as camadas populares, reconhecendo o direito dos educandos. Tais falas indicam que a sociedade inicia um processo longo na direção do reconhecimento de que a educação é fator fundamental para o crescimento humano, na medida em que contribui para o alcance de melhores postos profissionais e para a formação cidadã e emancipatória. Os sujeitos passam a se relacionar melhor

no mundo e se apropriam de direitos e deveres. Porém é preciso elevar a EJA ao patamar dos demais níveis de ensino, é preciso que ela seja plenamente reconhecida e supere a lógica dos programas imediatistas e assistencialistas, que outrora configuraram o cenário brasileiro. Essa modalidade deve estar pautada na formação humana, política, cultural, profissional e intelectual.

Importa também conhecer a opinião dos professores sobre a integração entre os conteúdos do Ifes com os da escola:

Em parte sim, com as disciplinas de Português e Matemática (Professor OC).

São duas atividades separadas: a programação do Ifes e da escola. Algumas atividades de Matemática e Português poderiam ser associadas..

Os professores relataram que a integração dos conteúdos está restrita às disciplinas de Matemática e Português, e que “[...] para a escola é mais difícil e cabe ao Ifes tentar articular esses conteúdos” (EI).

A partir dos depoimentos desses educadores, ficou evidenciada a necessidade de se propor uma matriz curricular integrada entre os conteúdos dos dois cursos. É preciso que a equipe se encontre para refletir como deve ser organizada essa integração, partindo do princípio de que esta tende a promover intervenções mais direcionadas ao processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Quanto aos avanços conquistados e aos desafios enfrentados, um professor manifestou que é preciso “[...] diminuir a distância entre os alunos e a tecnologia [...]” (OC), reconhecendo que a utilização das tecnologias, é essencial na contemporaneidade e precisa estar ao alcance dos alunos participantes do projeto.

O segundo educador destacou a resistência e o preconceito que tinham antes do início do projeto, todavia admite a necessidade dessa oferta por parte da esfera federal, de acordo com este depoimento:

A implementação do PROEJA FIC na escola não foi muito tranquila, pois houve certa relutância por parte dos professores ao projeto, principalmente porque quase ninguém quer trabalhar com o tipo de

público, com o tipo de aluno do projeto. Por outro lado todos os professores reconhecem a importância social do projeto, principalmente após ter algum contato com o mesmo. Mas, com o desenrolar do projeto, a aceitação entre os professores melhorou muito. Especificamente em relação aos desafios enfrentados pelos professores que atuam no PROEJA FIC, destaco a dificuldade em adequar os conteúdos ao “nível” do aluno. “Nível” no sentido de usar a linguagem adequada e de apresentar conceitos teóricos de forma que possam ser entendidos. Com o tempo vimos que muita teoria não adianta, mas as atividades práticas são muito apreciadas pelos alunos. Dessa forma, o curso que foi elaborado com certa carga de teoria migrou para um curso quase que totalmente prático (EI).

O depoimento sinaliza que estão investindo esforços sobre o processo de construção e crescimento desses alunos, refletindo a respeito de propostas pedagógicas diferenciadas para atender a esse público com o qual não estão habituados. Contudo, há que se considerar a formação tecnicista e fragmentada predominante na formação básica desses educadores e na história do Ifes, cuja lógica epistemológica está pautada na visão política de atendimento ao empresariado (RAGGI, 2008, p. 52).

Nas percepções dos professores quanto ao envolvimento dos alunos nos cursos oferecidos no projeto, ambos consideram que haja boa participação, porém um deles afirmou ser “[...] o tempo pequeno para que se tenha um aprendizado melhor” (OC).

[...] os alunos mais velhos e que já trabalham. Esses se envolvem completamente e gostam muito das atividades e não faltam. Vejo que para esse grupo o curso significou um acréscimo de conhecimento, pois alguns passaram a fazer pequenas instalações e desenvolveram novas atividades em seus trabalhos. [...] em relação à formação profissional é um primeiro passo, não se pode esquecer que o projeto compõe-

se de alunos que vão concluir a 8ª série (9º ano), e esse período é muito básico para falar em formação profissional de forma mais consolidada (EI).

O pouco tempo destinado às aulas no Ifes é assunto que perpassa as discussões nas reuniões pedagógicas da escola municipal, onde os educadores relatam outras demandas necessárias, como a falta de computadores que poderiam auxiliar na integração entre as duas instituições, conforme relato a seguir:

É preciso propor aulas de informática aqui também na escola, porque muito aluno não tem acesso à informática, então preciso ficar voltando os conteúdos para que eles consigam acompanhar, o que compromete o rendimento das aulas, pois eles só assistem aulas uma vez por semana (OC).

Os alunos mais velhos e que já trabalham são mais envolvidos do que os de menor faixa etária. É possível que esse maior comprometimento se deva à necessidade de trabalhar em postos mais bem remunerados para manter a família. Contudo, o envolvimento pode ser potencializado pelas práticas pedagógicas apropriadas e estímulo contínuo por parte de educadores, uma vez que pessoas que tiveram percursos interrompidos tendem a desanimar mais facilmente. Somando-se a isso vem o cansaço após jornadas de trabalho, a falta de apoio familiar, entre outros fatores. Corroborando com tais ideias, Zabala (1998) esclarece que:

[...] envolvimento pessoal, o tempo e o esforço dos alunos, assim como ajuda especializada, estímulos e afeto por parte dos professores e dos demais colegas. Ajuda pedagógica ao processo de crescimento e construção do aluno para incentivar os progressos que experimenta e superar os obstáculos que encontra. Ajuda necessária, porque sem ela os alunos por si só dificilmente conseguiriam aprender, e aprender o mais significativamente possível (ZABALA, 1998, p. 97).

6.3 O OLHAR DOS EDUCANDOS

O grupo focal trouxe bastante densidade e riqueza de informações para a pesquisa. Os alunos demonstraram interesse em colaborar com o estudo, expressando sentimentos de entusiasmo e satisfação. Sentiram-se valorizados ao transmitirem suas opiniões. O grupo também apresentou uma excelente interação, pois entre um e outro depoimento do colega, complementavam e expressavam novos pontos de vista sobre o assunto abordado. Era notório o prazer em contar suas experiências e compartilhar esse momento.

O encontro ocorreu numa das salas da escola e em círculo externaram suas impressões sobre o Ifes, apresentaram as atividades de que mais gostavam ao participar do projeto, comentaram sobre a formação escolar e profissional, agora enquanto aluno participante do programa. Estão identificados pelas iniciais de seus nomes: Af, C, Si, Ad e So e suas idades são respectivamente de 46, 40, 33, 26 e 43 anos. As falas foram gravadas e transcritas para esse estudo.

Embora todos já tenham uma profissão, exceto uma aluna, todos consideram que o PROEJA FIC representa uma oportunidade de fazer um curso gratuito, de conseguir um emprego melhor, de desenvolver-se profissionalmente e de adquirir certificado obtido em uma instituição federal, conforme afirmações dos alunos:

É uma oportunidade para as pessoas que não têm condições de pagar um curso (Si).

Por meio do curso vamos ter proposta de trabalho e ajudar na renda familiar. É uma oportunidade que a gente não pode perder, porque é um curso que ganhamos e vai nos ajudar no aprendizado. É uma oportunidade de fazer curso em uma escola reconhecida e conseguir um emprego melhor (Af).

O aluno expressa o valor que confere à oportunidade de adquirir uma qualificação profissional diferenciada daquela que exerce. Contudo, quando afirma ter “ganhado” o curso, revela que ignora ser um direito garantido por lei. Essa visão ingênua precisa ser discutida pelos professores, no sentido de oportunizar a qualificação social desses estudantes/trabalhadores. Ainda

que mereça debates internos mais profundos, o curso está ampliando as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. De acordo com Caldart, a qualificação profissional é importante não só para inserir jovens e adultos no mercado de trabalho, mas imprescindível ao crescimento das pessoas, à formação cidadã e à elevação da autoestima, mudando as pessoas, suas famílias e a comunidade onde elas vivem. é importante considerar a necessidade de se ter um cuidado especial com a matriz curricular dos cursos técnicos e de formação inicial, pois assuntos como ética, cidadania, empreendedorismo, associativismo, cooperativismo e legislação trabalhista não podem ficar fora da sala de aula. afinal, queremos formar pessoas conscientes de verdade e não apenas “apertadores de parafusos” (CALDART, 2011).

Os alunos revelaram a boa impressão que tiveram da escola e de todos os profissionais, o que possibilitou verificar a contribuição para ampliar sua visão no que tange às questões de formação de valores e de autoestima, pois ressaltaram também as orientações que receberam nas aulas de ética.

A primeira vez que fui lá, me perdi de tão grande [...] (C).

[...] foi incrível, bem limpinho, organizado, os professores muito educados, eu me senti importante, só pelo fato de fazer um curso no Ifes, que não é pra qualquer um. Um silêncio... você não vê ninguém no corredor, ninguém gritando (Si).

A minha impressão é que eu estava em outro mundo, cheguei a uma conclusão de que ali não era meu mundo. Mas na frequência das aulas do curso, foi que a ficha caiu. Que sou capaz sim, de aprender, só basta me esforçar (So).

O que me chamou muito a atenção foi a recepção, muito boa. Recebem a gente com carinho, recebe cada um pelo nome, a direção foi visitar a gente nos dando apoio (Af).

O sentimento de pertencimento é importantíssimo para o público da EJA, pois geralmente desacreditam de suas potencialidades intelectuais e também não percebem que a escola é um espaço público e que pertence à

sociedade, ou seja, apresentam uma visão ingênua da realidade. À medida que a escola apresenta suas dependências aos alunos, estes se sentem acolhidos e valorizados. Essa ação simples significa o favorecimento da aprendizagem, ao que se pode acrescentar o silêncio, a organização e a estética dos espaços escolares como condições importantes para a aprendizagem e bem-estar. Daí, pode se inferir que o ambiente e o tratamento que recebem na instituição, aliados a outros fatores como o desempenho dos professores no desenvolvimento das aulas, têm contribuído para manutenção desses jovens e adultos no programa.

As aulas práticas e de ética que acontecem no laboratório são as que os alunos mais apreciam:

O que mais gosto de fazer são as atividades novas, por exemplo, quando o professor ensina a formatar um computador e também quando vamos fazer pesquisas (So).

Gosto das aulas práticas, no laboratório, mas as aulas de ética foram muito boas, aprendemos muito (Af).

Aprendi como se comportar, o que não pode fazer. (Ad)

Pra mim todos os cursos que estamos fazendo são bons, pois estamos participando pela primeira vez, mais as aulas práticas são melhores ainda. No início, o professor deu muito filme de incentivo (pra turma assistir e não desanimar), de pessoas que conseguiram vencer na vida, foi muito bom, [...] e ele incentiva muito! (C).

Os depoimentos confirmam a importância do incentivo e as ações pedagógicas como forma de motivação e acolhimento por parte dos professores. As aulas deixam de ser tradicionais e buscam novos métodos para atrair a atenção, além disso os conhecimentos práticos voltados para situações cotidianas, que revelam a experiência viva, são mais eficazes e atraentes.

Os alunos expressam em seus depoimentos o crescimento que estão adquirindo com a contribuição do curso para formação escolar, profissional e também social:

[...] aprendi muito com esse curso, vou ter um diploma e vai ser mais fácil arrumar um emprego, vou ter mais oportunidade de trabalho. [...] desenvolvi mais a mente, eu tinha dificuldade em aprender matemática com o curso não tenho mais [...] com os colegas e professores aprendi a ter mais sabedoria (So).

Dá mais apoio, a gente se interessa mais em se envolver aqui e vim, porque a gente quer estar lá fazendo o curso e tendo mais oportunidades. No profissional, completando o curso, vou ter condições de [...] pegar qualquer serviço lá fora, e aí vai me ajudar demais, porque trabalho na área de construção civil. É um aprendizado geral, por exemplo, se você for em uma loja de computador, chega lá sabe fazer uma compra, exige a nota fiscal e verifica todos os itens da parte interna do computador (Af).

Não compramos mais gato por lebre [...]. Ficou melhor para pesquisarmos trabalhos daqui mesmo da escola; na internet, melhorou. Contribui por que não podemos ficar faltando, então a gente não perde aula. Quem não vai ao curso não tem aquela responsabilidade de vir todos os dias, e a gente tem. Vamos fazer um trabalho para a Mostra Cultural. Eu pesquisei na Internet e imprimi sozinha, não precisei da ajuda do meu filho [...]. Quando eu chego do curso, dá uma curiosidade, então eu vou para o computador ver se aprendi mesmo e faço as atividades novamente (C).

Influencia, porque estamos fazendo um curso em uma das melhores escolas. Desenvolvi mais em

Matemática. Pra mim a Matemática era um “Ó”. Também aprendi a imprimir minhas contas que vêm pelo meu e-mail, a enviar mensagem para os colegas da sala de aula. Eu tinha o computador em casa e não sabia usar. Está vendo como o curso é bom?! [...] Futuramente eu pretendo conseguir um trabalho melhor (Ad).

Pelas manifestações, depreende-se que os alunos desenvolveram novas aprendizagens, sentindo mais segurança na disciplina de Matemática, denotam maior autonomia na realização de atividades cotidianas e escolares e até mesmo realizam conscientemente suas compras. Tais expressões indicam que a parceria está contribuindo e pode contribuir muito mais para a formação desses cidadãos, que retornam à escola em busca de condições de trabalho mais dignas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, neste estudo, que o PROEJA FIC tem sido uma experiência positiva na parceria entre as escolas envolvidas, conforme as visões dos três segmentos pesquisados.

A parceria constitui possibilidade de elevação de escolaridade com maior qualidade educacional, tendo em vista que o Ifes oferta um espaço educacional bem estruturado, fator que contribui para manutenção dos estudantes/trabalhadores na escola.

As ações pedagógicas desenvolvidas em ambas escolas vêm conferindo novas possibilidades, através de direcionamento profissional e para vida, aos participantes desse projeto. As falas dos participantes revelaram que sua atuação no PROEJA FIC vai além de uma simples participação em um programa, pois tem proporcionado perspectivas de melhorias na escolaridade e na formação profissional dos alunos, o que contribui para que possam projetar um futuro melhor.

Todavia mostra-se necessária a promoção de encontros entre os professores das redes municipal e federal para aproximação da formação escolar e profissional, através de uma integração curricular. Não se propõe

um receita a ser seguida, mas sim um “re-direcionamento” que discuta os conteúdos e as ações. Esses grupos precisam refletir sobre as suas práticas pedagógicas em encontros que contem com a participação de educadores de ambas escolas.

As expressões dos alunos evidenciam a visão ingênua sobre sua realidade e, de acordo com Paulo Freire (1981, p. 26-27), “[...] qualquer postura ingênua, da qual resultem que fazerem igualmente ingênuos, podem conduzir a erros e equívocos funestos”. Assim é preciso ter o cuidado de não se transformar esses trabalhadores em meros homens de produção.

A resistência apresentada pelos professores do Ifes em se trabalhar com esses alunos (de outra realidade e trajetória escolar), vem sendo superada. Os alunos não relataram essa percepção e demonstraram ter grande admiração pelos mesmos.

Este estudo permitiu inferir que iniciativas como a do PROEJA FIC precisam ser ampliadas para alcançar um contingente maior de alunos participantes da EJA, uma vez que esse programa tem representado um momento ímpar na história das duas instituições e todos os envolvidos, educadores, estudantes/trabalhadores e a sociedade brasileira, podem obter benefícios.

8 REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com uma Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada e Inicial / Ensino Fundamental. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 27 abr. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 27 abr. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2011.

CALDART, Luiz Fernando. A importância da qualificação. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=299941>> Acesso em: 15 de out, 2011.

COSME, Gerliane Martins. Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da EJA. Disponível em: <http://cead.ifes.edu.br/moodle/mod/resource/view.php?id=14002>. Acesso em: 05 out. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal nas Pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: MEC. Salto para o Futuro. Boletim 7. Maio/ junho 2006.

IFES. Campus Serra. 2011. Disponível em: http://www.sr.ifes.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=107&Itemid=55. acesso em ago/2011.

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Natal: mimeo, 2006.

MOURA, D. H. Sociedade, educação, tecnologia e PROEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=569&id=12294&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 set. 2011.

PROEJA FIC. disponível em: www.iiiep.org.br/ejafic/oficio_anexos.pdf. acesso em: 20 abr. 2011.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SAD, Ligia Arantes. Metodologia de Pesquisa Educacional. Disponível m: <http://cead.ifes.edu.br/moodle/course/view.php?id=463>. Acesso em: 05 out. 2011.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed.: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

RAGGI, D. G. A metodologia de projetos: uma possibilidade para a educação emancipatória dos estudantes do PROEJA do CEFETES. Tese de doutorado. Uninorte - PY, 2008.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

ZABALA, Antoni. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARTINS, Raquel de Souza
RAGGI, Désirée Gonçalves

9 | A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO

Edna Graça Scopel⁽¹⁾

Kênia Cristina Tinelli Guimarães⁽²⁾

Maria José de Resende Ferreira⁽³⁾

Zilda Teles da Silva Amparo⁽⁴⁾

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O atendimento às pessoas com necessidades específicas (deficientes, altas habilidades e superdotação, transtornos globais do desenvolvimento) no âmbito das escolas que ofertam a educação básica vem se expandindo, uma vez que a educação pública, gratuita e de qualidade é um direito público subjetivo, visto que, é inerente a todo e a qualquer cidadão, conforme garante a Constituição Federal, no seu Artigo 208 (BRASIL, 1988).

1 Mestranda da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES e Pedagoga do Ifes Campus Vitória. E-mail: egscopel@yahoo.com.br.

2 Mestranda da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. E-mail: keniatinelli@hotmail.com.

3 Doutora em Educação. Coordenadora do Proeja e professora do Ifes Campus Vitória, atua nos cursos de Licenciatura de Química, de Letras - Português e da Especialização Proeja na modalidade EaD. É membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

4 Pedagoga, Pós-graduanda do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na modalidade de jovens e adultos do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória. E-mail: zildatelles@hotmail.com.

Para tanto, faz-se necessário que as instituições que estão recebendo essa demanda estudantil estejam preparadas não só no que diz respeito à infra estrutura física adequada para esse público, como também com metodologias e propostas pedagógicas que venham a atender às especificidades desses sujeitos.

Nesse sentido, esse artigo pretende discutir o processo de inclusão dos educandos com deficiência ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes *Campus* Vitória, com o intuito de contribuírmos nos estudos acerca da inclusão dos sujeitos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos – EJA e à Educação Profissional - EP.

Nosso *locus* de pesquisa é o Instituto Federal do Espírito Santo⁵– Ifes *Campus* Vitória, uma das instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica pioneira na oferta da modalidade de EJA. Sua experiência com esse público iniciou em 2001, com a oferta do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores - EMJAT. Com o Decreto nº. 5.478/2005, depois revogado pelo Decreto nº 5.840/06, o curso viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja (FERREIRA, RAGGI E RESENDE, 2007).

O Proeja foi instituído pelo Governo Federal, dentro do contexto de retomada da discussão nacional sobre a volta de oferta de cursos de ensino médio integrados à formação profissional e se estendeu também nas políticas para a EJA. A integração entre as diferentes modalidades de ensino é iniciativa inédita enquanto política da Educação Básica.

No Proeja do Ifes *Campus* Vitória, encontramos alunos com diversos perfis sócio-econômicos, porém, todos trazem as marcas socioculturais dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009). Portanto,

5 O Ifes é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. Disponível em www.ifes.edu.br, acesso em 13.01.2011.

são jovens e adultos com trajetórias descontínuas de escolarização, que trabalham e estudam e em grande parte são responsáveis por sua própria subsistência, contribuindo de forma substancial para a sustentação e/ou complementação da renda familiar, conforme apontam os estudos de Bregonci et al. (2011) ao traçar o perfil dos alunos do Programa.

O desafio de abordarmos questões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva implica-nos a rever os direitos de pessoas que, por motivos diversos, tiveram interrompida a sua escolarização e negada a sua condição de ser aluno. Segundo Oliveira (2010, p. 172), o rastreamento da produção no campo de confluência EJA e pessoas com deficiências revela o lugar incipiente da pesquisa, o que nos aponta para um campo em construção com significativas contribuições para a formulação de políticas públicas.

Neste estudo, optamos por narrar a história de vida de um educando com deficiência física, estudante do curso de Técnico de Segurança de Trabalho integrado ao Ensino Médio de Jovens e Adultos do *Campus* Vitória. Essa perspectiva é sustentada por Bogdan e Biklen (1994) e Trivinos (2006) que defendem que as trajetórias de vida ou histórias de vida são estratégias de entendimento da realidade vivida pelos alunos.

Nesse sentido, por meio da narrativa do educando, foi possível captar vestígios de suas memórias e, por meio delas, desvelar seus sonhos, suas conquistas, suas dificuldades e suas expectativas. Esse resgate nos possibilita desvelar também o processo de inclusão que vem se processando na instituição, o que nos permite avaliar os avanços e os desafios para a construção de uma política da educação inclusiva.

Destacamos, também, que ao se resgatar essas lembranças, não se narra somente sua história de vida, mas constrói essa história à medida que busca transformar a realidade na qual se insere, conforme nos ensinou Freire “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos sociais” (2005, p. 107).

Segundo Delgado (2006), história e memória se inter-relacionam de forma dinâmica. São processos sociais, que têm como referências as experiências coletivas e individuais dos seres humanos. Portanto, são suportes de identidades individuais e coletivas que se formam no processo diacrônico e sincrônico da vida em sociedade. Para Stephanou e Bastos

(2005)⁶, memória e história estão imbricadas e mantêm intimas relações entre si. Defendem que as investigações a partir das memórias podem problematizar temas/objetos da educação não contempladas em outras fontes.

A produção de dados para a pesquisa por meio das narrativas com o sujeito realizou-se no espaço institucional do *Campus Vitória*, em dezembro de 2010. Registra-se que a pesquisa documental foi realizada de forma concomitante à produção de dados. As informações, fornecidas por meio da análise dessas fontes documentais, permitiram complementar e entrelaçar com as demais, coletadas pela entrevista.

2 CONSTITUINDO PISTAS PARA POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Em tempos de políticas de inclusão social em diferentes perspectivas, é ainda desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens e adultos trabalhadores. [...] pensar a relação educação de jovens e adultos com necessidades especiais requer levantar algumas problematizações que causam estranhamentos, pela obviedade das questões (OLIVEIRA, 2010, p. 173 – 174).

Cury (2002) nos afirma ser recente o direito à educação declarado em lei - final do século XIX e início do século XX - e, segundo o autor, esses direitos são “um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política” (CURY, 2002, p 253).

Consideramos ser mais recente, ainda, a formalização, em lei, do direito ao aprender ao longo da vida, declarado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei 9394/96, atribuindo, ao Estado, o dever e a obrigação de

6 As autoras discutem as mudanças na produção historiográfica que abriram caminhos para a pesquisa de novos objetos e que permitiu ampliar o conceito de fontes históricas.

ofertar a Educação de Jovens e Adultos, que, aos poucos, foi se constituindo como uma modalidade de educação (BRASIL, 1988; 1996).

O Documento Base do Proeja reforça o desafio do Programa como política de inclusão ao salientar que,

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/ para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental (BRASIL, 2007, 42).

Esse documento faz menção à diversidade dos educandos da EJA e, ainda que de maneira breve, reconhece que os alunos com deficiências também compõem essa diversidade. Apesar do reconhecimento, em lei e nos documentos oficiais, do direito à educação, há ainda milhões de jovens e adultos analfabetos e tantos outros que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Ao lançar mãos dos estudos de Oliveira e Machado (2011), que realizaram uma análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sobre a população de 18 anos ou mais, constata-se

Que apenas 9% da população de 18 anos e mais frequenta uma escola já evidencia não ser possível crer que todos os outros 81% concluíram a educação básica ou a educação superior. Considerando a educação básica numa perspectiva de pelo menos 12 anos de estudos concluídos, os dados do IBGE, desta pesquisa Pnad/2010, também informam que apenas 19.786.071 brasileiros estão nesta condição, ou seja, um pouco mais de 10%. Na hipótese de que todos estes já tivessem 18 anos e mais (isto porque estes dados do IBGE apresentam anos de estudos de pessoas com 10 anos ou mais de idade), ainda restariam 101.247.340 de pessoas jovens e adultos

que precisariam concluir a educação básica o que corresponde a 75% do total na faixa etária de 18 anos e mais. Em se projetando uma oferta de educação diferenciada, por exemplo, aos idosos de 60 anos e mais, que necessariamente não se comparasse a educação básica, ainda assim a população de 18 a 59 anos, que representa um total de 79.511.036 de pessoas, é demanda potencial para a educação básica integrada ou não a educação profissional (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 7).

Diante do exposto, as autoras indicam que existe uma demanda para Proeja e ela é muito maior do que a considerada quando as turmas são efetivamente pensadas e organizadas, e que os dados também identificam uma grande demanda por ensino fundamental e por ensino médio. Tal fato faz-nos concordar com Paiva (2009, p. 137) quando nos diz que “para que o direito, entretanto, se faça prática, é preciso mais do que sua declaração legal”.

Dentre esses jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade na idade considerada “apropriada”, pela legislação, temos aqueles que tiveram negado o acesso à escolarização por possuírem diferenças não apenas em relação à faixa etária, mas também pelas diferenças físicas e “intelectuais” que tornam as escolas cada vez mais heterogêneas. Embora saibamos que a escola, propriamente, é, conforme Meirieu, “uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Esse autor nos afirma, ainda, que não se trata de uma questão de escolha abrir a escola a todos os sujeitos, uma vez que essa abertura:

[...] é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão de obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Entretanto, ainda é um desafio para a educação não apenas o acesso, mas também a permanência de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiências às instituições escolares.

Em relação aos sujeitos com deficiências, a garantia do direito à educação, no Brasil, é uma conquista ainda mais recente, ocorrendo no final dos anos 50 e início da década de 60 do século passado. Beyer (2006, p. 73) atribui às Conferências realizadas em Jomtien – Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990 – e em Salamanca - Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 – os avanços que marcaram a evolução da educação inclusiva.

Contudo, prossegue o autor, “o que as experiências de integração escolar têm nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual, é que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar” (BEYER, 2006, p. 74). Tal afirmação nos inquieta e nos convida a interrogar como é, portanto, uma escola que se pretende inclusiva e quais são as propostas pedagógicas que realmente incluam os alunos com deficiências aos sistemas de ensino, ao invés de apenas integrá-los.

Apesar de avanços e conquistas, temos ainda muitos desafios no que se refere à inclusão de alunos com deficiências, sejam eles, crianças, adolescentes, jovens ou adultos, pois, segundo Beyer (2006, p.81) essa inclusão “confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas”.

Encontramos, nos estudos de Beyer (2006), não respostas para as interrogações supracitadas, mas algumas contribuições que nos fazem refletir ainda mais sobre a escola inclusiva, visto que o desafio de incluir alunos com deficiências, em nossas escolas, cabe a todo profissional de ensino, pois a educação inclusiva “é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (PRIETO, 2008, p. 16). E ainda segundo Beyer (2006, p. 75- 76),

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos ‘normais’ e ali os ‘especiais’ ou os ‘incluídos’, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais

de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais.

Concordamos com as afirmações de Beyer (2006) quando o autor enfatiza que

[...] a proposta da educação inclusiva, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização escolar, causando a criação de sistemas e subsistemas classificados conforme critérios de idade, sexo, desempenho, nível intelectual, etc.. dos alunos (BEYER, 2006, p. 81).

Esses sistemas e subsistemas classificam, nomeiam, escolhem e descartam pessoas adultas ou não, com ou sem deficiências, visto que a chamada “evasão” é uma realidade que configura quaisquer salas de aulas de quaisquer instituições escolares, o que exige políticas públicas que visem minimizar essa problemática.

Em relação aos sujeitos jovens e adultos com deficiência, acreditamos ser tão emergente a discussão das condições de sua inclusão quanto o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas a esses indivíduos, que buscam, muitas vezes, uma formação voltada ao mundo do trabalho.

Nossa experiência e vivência com esse público nos indicam que, geralmente, esses estudantes sentem-se culpados pelo seu “insucesso” na escola e que, ao retornarem, apresentam especificidades muitas vezes não reconhecidas pela escola, e que dificultam sua aprendizagem. Portanto, são sujeitos que possuem diferenças que devem ser respeitadas. Conforme Beyer (2006, p. 75)

O projeto pedagógico inclusivo [...] objetiva não produzir uma categorização ‘alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais’. Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que

compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. Muitas dessas necessidades são compartilhadas pela maioria dos alunos, as quais compõem as necessidades gerais do alunado da escola. Porém, há um grupo de alunos que apresenta algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pe-dagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Reconhecemos, entretanto, que muitos outros jovens e adultos, apesar de todas as especificidades dos demais, possuem algumas diferenças que não podem ser ignoradas pela escola. Nesse sentido, Santos (2003, p. 56) afirma

[...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) reconhece que, para a promoção de atividades políticas pedagógicas, as metodologias devem basear-se num:

[...] pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Isto possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população (BRASIL, 2007, p. 20-21).

A presença de educandos com deficiências, nas escolas, tem despertado várias discussões acerca da prática do professor frente a esses alunos, como

também sobre a política da escola, as políticas públicas e sobre a formação de professores, entre outros.

O processo de inclusão escolar tem impulsionado, cada vez mais, a presença de educandos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas para os profissionais das escolas, como, por exemplo, a deficiência múltipla, surdocegueira, paralisia cerebral, distrofia muscular entre outras, o que pressupõe pensar estratégias para atender às especificidades desses alunos, nunca antes vistas na sala de aula comum, onde, ainda, provocam muito estranhamento (GONÇALVES, 2008, p. 12). “O desconhecimento de algumas deficiências por parte da escola deve-se, em muito, ao isolamento e à discriminação por que passaram as pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história da humanidade” (BUENO; 2004; AMARAL, 1998; MENDES, 1995 *apud* GONÇALVES, 2008, p. 12).

3 SUPERANDO BARREIRAS... CONSTRUINDO SUA PRÓPRIA HISTÓRIA

Os dados apresentados a seguir foram obtidos por meio de uma entrevista gravada em dezembro de 2010, direcionada pelas pesquisadoras, realizada com o aluno cadeirante, com o objetivo de problematizar a discussão da inclusão de pessoas jovens e adultas com deficiências ao curso Proeja, ofertado pelo Ifes *Campus* Vitória.

A escolha do educando se deu pelo fato de ser o primeiro cadeirante a ingressar e a frequentar a instituição e também por ser, juntamente com seus colegas de sala, organizador de um Seminário de Acessibilidade na instituição. Essa temática foi escolhida pelo grupo como detonador de um projeto avaliativo do semestre – projeto integrador⁷.

7 Esse projeto é desenvolvido na disciplina intitulada Metodologia da Pesquisa e se insere nos módulos II, III e IV dos Cursos do Proeja. Essa atividade proporciona o diálogo coletivo entre alunos e professores trazendo para a sala de aula toda a riqueza dos sujeitos do Proeja que após um diálogo intenso e amadurecido, sob a coordenação do professor, chegam a escolha do tema gerador.

As perguntas foram divididas em três blocos, propiciando ao educando narrar sua trajetória pessoal - inclusive abordando questões que envolvem sua deficiência física, além da experiência profissional e da trajetória escolar.

Sílvio, 34 anos⁸, residente em Vitória, ES, parou de andar aos dezoito anos de idade, devido a um abscesso que teve na coluna. O educando relata que antes de ficar paraplégico frequentava a escola regularmente e cursava o ensino fundamental. Entretanto, ao receber a notícia que não voltaria mais a andar, ele desistiu da escola. Os motivos relatados por ele para esse abandono foram a vergonha de sua condição física e a dificuldade de locomoção.

Fleuri (2006) faz referência ao estudo de Silva (2002), intitulado *Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular*⁹, e ressalta que o autor verificou que “a escola é apontada pelos jovens como um dos principais territórios de vivência de situações discriminatórias, de enfrentamentos invisíveis, mediados pelas significações atribuídas a aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele” (SILVA, 2002 *apud* FLEURI, 2006, p. 510).

Devido à sua condição física, o jovem Sílvio permaneceu doze anos longe dos bancos escolares. Hoje, adulto, ele nos relata como foi sua decisão de retornar à escola.

Eu via minhas irmãs saindo e estudando, saindo e estudando e dava vontade, mas ao mesmo tempo em que dava vontade eu tinha vergonha. Como é que seria a reação dos colegas na sala por eu chegar de cadeira de rodas? Até que eu vi minhas irmãs se formando, terminando o ensino médio, aí eu falei com minha mãe ‘tá’ na hora de eu voltar a estudar (SÍLVIO).

Sílvio nos descreve, também, a dificuldade que sua mãe encontrou para matriculá-lo na escola, devido à sua deficiência física. Primeiramente, sua mãe procurou a mesma escola onde ele estudava quando jovem. Porém seu retorno estava condicionado à presença de uma acompanhante

8 O nome utilizado é fictício.

9 Apresentado no GT 06 – Educação Popular, da Anped.

constante nas dependências da escola. Essa condição imposta pela escola impossibilitou seu regresso aos estudos.

Diante desse desafio, a família buscou outras alternativas e passou a consultar várias escolas. Ao conseguir vaga em outra instituição que ofertava turmas de EJA e, assim, Sílvio começou a frequentar as aulas para concluir o Ensino Fundamental. Em seu depoimento, o aluno alega que a escola possuía rampas e banheiros adaptados e, dessa forma, ele pôde usar tranquilamente vários ambientes da escola. Contou também que tinha ajuda dos colegas para vencer algumas dificuldades,

No começo foi difícil, até você conseguir estudar, chegar na sala de aula, o pessoal fica te olhando, você na cadeira de rodas e o pessoal fica te olhando, vendo as suas dificuldades. Mas eu consegui vencer essas dificuldades, porque o pessoal gosta de ajudar (SÍLVIO).

Detectamos na fala de Sílvio que seu encontro com os outros colegas causou, inicialmente, um estranhamento devido às diferenças que possuía em relação aos demais. De acordo com Silva (2000, p. 97),

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Entretanto, o encontro com o outro que, segundo Silva (2000, p.97), é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” resulta em atitudes que indicam não apenas o respeito às diferenças, mas a exigência dos direitos que constantemente são negados a esses sujeitos. Nesse sentido, ele relata

Teve uma vez, na aula de educação física, que eu tinha que descer para a quadra, mas não tinha rampa, tinha só degraus. Os colegas pegaram minha cadeira de rodas e me colocaram na quadra. Num certo dia, eles chamaram o coordenador e disseram pra ele que se ele não fizesse a rampa eles iriam na prefeitura municipal de Vitória. Aí, chegou depois das férias, quando eu voltei, a rampa tava pronta (SÍLVIO).

Segundo seu depoimento, ao concluir o Ensino Fundamental nessa escola municipal foi incentivado pela professora de português a continuar seus estudos. Buscou, então, informações sobre o Ifes e, com o incentivo da professora e apoio da família, participou do processo seletivo e foi aprovado para o Ensino Médio Integrado ao Técnico de Segurança do Trabalho na modalidade de Educação de Jovens e adultos.

Ao ouvirmos seu depoimento sobre as dificuldades do acesso ao Ifes, instigou-nos a analisar o Edital e o Manual do Candidato para Seleção dos Alunos - Processo Seletivo 2010/02 e encontramos as normas que o Ifes oferecia para os candidatos que têm deficiência:

O candidato portador de necessidades especiais que necessitar de uma condição especial para realizar sua prova deverá informar por escrito à Gerência de Processos de Seleção, sua deficiência através dos códigos abaixo, a fim de que a Gerência de Processos de Seleção possa atendê-lo diferenciadamente. 1 - deficiência visual total (ledor); 2 - Deficiência visual séria corrigida pelo uso de óculo (prova ampliada); 3 - Deficiência auditiva (uso de intérprete de LIBRAS); 4 - Deficiência física com séria dificuldade de locomoção (sala de fácil acesso) (IFES, 2010, p. 03).

Porém, ao resgataremos as normas do Processo de seleção em 2008/1, prescrito no Manual do Candidato, à época que Sílvio participou da seleção, só constava que “O candidato com necessidades especiais deverá procurar, no período da inscrição, a Coordenação do Processo Seletivo, munido de documentação e laudo médico que comprove seu caso” (IFES, 2008, p. 3). Portanto, já verificamos um avanço no processo seletivo no que diz respeito a esse público estudantil.

Estudar essa documentação no que concerne ao processo seletivo, nos instigou também a analisar outros documentos oficiais sobre a política de inclusão do Instituto, dentre eles destacamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Uma das metas do PDI do Ifes 2009-2013¹⁰ é “proporcionar a inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais de forma a garantir a elas o direito à educação” (IFES, 2009, p. 14). Das diversas ações descritas, destacamos a

I. Criar núcleos de apoio e atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os campi. II. Adequar a infra-estrutura institucional visando a acessibilidade a todos. III. Promover a capacitação dos servidores envolvidos no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. IV. Adequar programas e metodologias de ensino e aprendizagem de acordo com a legislação pertinente. V. Promover o acompanhamento do discente com necessidades educacionais especiais de aprendizagem envolvendo a orientação educacional e atendimento psicológico (IFES, 2009, p. 41).

Entretanto, de acordo com a fala do aluno entrevistado, o Ifes *Campus* Vitória ainda não é totalmente acessível, visto que o aluno tem dificuldade de locomoção em certos ambientes da instituição:

A única dificuldade é que há certos lugares no Ifes que não têm rampa, que é difícil de eu ir, como o laboratório de informática, eu sempre preciso de alguém pra me ajudar a subir os degraus... tem um banheiro que é adaptado. A convivência com os colegas é normal, eles me tratam normal, não olham pra minha deficiência, não fazem brincadeiras de mau gosto, do tipo preconceituoso comigo (SILVIO).

10 O PDI - representa o trabalho da comunidade institucional e define seus rumos, seus programas, objetivos e metas para o período de 2009 a 2013.

No que tange à fala em questão, cabe ressaltar que o PDI do Ifes 2009-2013 destaca que

[...] em relação ao acesso aos ambientes internos, principalmente para pessoas com necessidades educacionais especiais, o Instituto Federal do Espírito Santo vem fazendo um grande esforço para dotar seus prédios dos equipamentos que permitam facilitar o livre acesso. A implantação dos equipamentos para acessibilidade está sendo realizada conforme a disponibilidade de recursos financeiros e o plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida (IFES, 2009, p. 120).

Ressaltamos que, embora haja uma diretriz que determina a adaptação das escolas que recebem alunos com deficiência, esta ainda não é uma realidade que configura a educação desses alunos, embora detectamos avanços nesse processo.

Góes (2002) corrobora com nosso estudo ao mencionar as dificuldades que existem para a implementação da “filosofia inclusivista”. Conforme a autora,

De modo geral, presumimos que as crianças e os jovens estão sendo matriculados nas escolas que procuram, porém sabemos de situações em que o aluno com problemas de locomoção não pôde ser aceito porque as instalações não possuem rampa, banheiro adaptado ou outras características necessárias quanto ao espaço, ao mobiliário. Sabemos de escolas regulares que ‘devolvem’ os alunos especiais para instituições especiais, depois de um período frustrado de experiência de inclusão. Mesmo nas situações em que os alunos são recebidos e permanecem, eles podem ficar à margem dos acontecimentos e da sequência de atividades de sala de aula (apesar das boas intenções dos professores), porque pouco de especial é feito

em relação às características de sua diferença
(GÓES, 2002, p. 109).

Apesar das dificuldades de locomoção ressaltadas por Sílvio, ele avalia como positiva sua relação com os professores e com os colegas e nos descreve como eles lidam com sua deficiência.

Os professores me vêem como uma pessoa normal, eles não olham pra minha deficiência, eles me apóiam, me ajudam bastante, e, no caso, às vezes, tem dinâmica de grupo, como na semana passada, a professora me pediu pra entrar na roda e ficar de pé, eu falei “eu não consigo ficar de pé, não, professora” (risos). Mas é tranquilo, num dá pra ficar com raiva, acho que é porque ela esquece, ela pediu desculpas. É tão natural, acho que ela se esquece mesmo que sou deficiente. Os colegas, também, alguns falam “senta aqui pra resolver o exercício” e eu digo “já estou sentado”. [...] Para eles a deficiência não me impede de fazer nada (SÍLVIO).

Sílvio narra, também, alguns acontecimentos que evidenciam o não preconceito de seus colegas quanto à sua deficiência física e o envolvimento de sua turma na elaboração e no desenvolvimento do projeto integrador cujo foco de discussão foi a acessibilidade e que resultou, dentre outras atividades desenvolvidas, em um Seminário¹¹. A ideia de realizar o Seminário originou-se nas discussões da turma durante as aulas da disciplina de Metodologia da Pesquisa.

O projeto começou a acontecer desde o primeiro período, quando eles viram que eu tinha que ir ao laboratório e eles tinham que ficar subindo e descendo comigo, fomos conhecer a escola e em

¹¹ O Seminário foi realizado no dia 20 de maio de 2010 e teve como tema: *Acessibilidade: um caminho para a inclusão do aluno no Ifes de Vitória*. Participaram do evento, aproximadamente, 400 pessoas, entre alunos, professores e técnicos administrativos do Ifes, alunos de diversas faculdades particulares e da UFES, professores das escolas públicas municipais e estaduais e além dos familiares dos alunos

alguns setores eu não pude ir. Aí eles estavam conversando com uma professora sobre o projeto integrador, se a gente já tinha pensado sobre a proposta do projeto. Então o pessoal da minha turma falou sobre a intenção de fazermos sobre a acessibilidade. Mais pelo meu caso e não apenas por mim, porque um dia eu vou ter que sair daqui, sair formado (SÍLVIO).

Num primeiro momento do Seminário, destacou-se o relato de experiências dos alunos e professores no qual compartilharam suas práticas educativas e formativas trazendo como referência a vivência deles com o aluno Silvio. Também houve uma apresentação cultural envolvendo dois alunos da APAE. No segundo momento, aconteceu a Mesa redonda intitulada: “Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais: rompendo a barreira do preconceito e da discriminação”. Essa discussão envolveu especialistas da área que trabalham na rede pública de ensino do estado.

Outra atividade desenvolvida pelos alunos no Seminário foi a organização dos Grupos de Trabalhos com os seguintes temáticas: 1. O Cefetes como um “não-lugar” para o aluno do PROEJA; 2. A formação profissional do aluno da EJA com deficiência: desafios na construção de uma escola inclusiva; 3. Relato de experiência da escola Nice de Paula Agostine Sobrinho; 4. A LIBRAS como instrumento de inclusão do educando surdo no PROEJA; 5. Inclusão escolar dos alunos do Proeja: práticas docentes e acessibilidade. Vale ressaltar que todos os GTs tiveram um número expressivo de participantes, gerando inclusive mudanças de espaços físicos.

Sobre o Seminário promovido pelo grupo de alunos, Sílvia enfatiza que

Para mim e para meus colegas que participaram foi um sentimento de vitória nossa, porque [...] sete pessoas conseguiram construir o seminário, foi uma batalha e a gente foi pesquisando, conseguindo ofício para buscar patrocínio, e meus amigos também puderam vir aqui na escola pra ver. Pela quantidade de pessoas que eles falaram que poderia chegar, chegaram mais de quatrocentos, tivemos

que parar de fazer as inscrições para o seminário.
Foi muito legal (SILVIO).

Apesar de sua visível satisfação com a realização do projeto, Silvio demonstra que este evento foi apenas o início de um processo de inclusão dos alunos com deficiência ao Proeja, destacando que houve, por parte dos gestores da escola, mudanças significativas, mas que há muito ainda a construir.

Depois do seminário, para mim, alguns setores mudaram bastante, outros continuam a mesma coisa, a rampa que alguns setores ainda não têm, e eu tenho que ficar pedindo ajuda pra me empurrarem até lá, outros a rampa é muito empinada e eu preciso de ajuda porque posso cair com a cadeira, mas cantina, biblioteca e outros funcionam normal e dá pra eu ir tranquilo (SÍLVIO).

O relato do aluno nos faz retomar o que nos diz Góes (2002, p. 110)

[...] é preciso um projeto em que a ‘escola para todos’ não seja a mesma escola para todos, no sentido do oferecimento de propostas educativas iguais, indiferenciadas. Essa ponderação nos recorda que tal aluno não pode contar apenas com oportunidades iguais (lema do novo milênio, com vem sendo vinculado). Deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna.

Outro fato narrado por Sílvia demonstra que sua dificuldade de locomoção não se restringe ao ambiente escolar. Há muitas barreiras que dificultam e impedem o acesso do aluno a diversos ambientes, embora o Decreto Federal n. 3.298¹², conforme destaca Góes (2002, p. 113)

12 Esse decreto refere-se à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 20 de dezembro de 1999

aponta para a expansão de medidas que removam barreiras físicas e arquitetônicas para a locomoção de pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida. Por outro lado, essas barreiras são ainda vistas como naturais, até nos círculos oficiais que dizem pretender eliminá-las.

Desta forma, destacamos mais um trecho do depoimento de Sílvia

[...] E também você andando pelas ruas de Vitória, porque eu moro em Vitória, há calçadas que num dá para as cadeiras de rodas passarem, temos que ficar empinando as cadeiras e tal. Como consumidor, a padaria aqui do lado da escola eu não posso ir, já me colocaram pra dentro da padaria. Um colega que até já mudou de escola, pediu ao cara pra colocar uma rampa porque eu também era consumidor. O cara ficou todo sem graça (SÍLVIA).

Concordamos com Góes quando nos diz que “é evidente que não esperamos que a escola se transforme sozinha, independentemente dos rumos de outras instituições da sociedade. As políticas públicas e mudanças conjunturais nacionais e internacionais afetam o que a escola realiza” (GÓES, 2002, p. 113). Mas enfatizamos que essa instituição tem um papel fundamental na transformação social de seus sujeitos, acreditando, assim como Freire (2000, p. 67) que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

4 FINALIZANDO O TEXTO... NÃO O DIÁLOGO

Nosso estudo não se ateve a analisar as políticas de inclusão do Instituto Federal de Educação por entendermos que o processo ainda está em construção, assim como nas demais instituições escolares de nosso país. Pretendemos, contudo, problematizar algumas questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos - uma modalidade de educação que sempre foi marcada por projetos e programas descontínuos e pelas lutas sociais para que o direito desses sujeitos fosse assegurado – e a Educação Inclusiva.

Enfatizamos que temos muitos desafios, ainda, nessa construção. Dentre tantos, está a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiências aos sistemas de ensino e a construção de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência desses sujeitos.

Ressaltamos que não gostaríamos de encerrar este diálogo, pois há ainda pontos de discussões a serem problematizados, especialmente ao analisarmos as falas do aluno, aqui chamado Sílvio, e que merecem ser aprimoradas mediante novos estudos. Esperamos contribuir, ainda que de maneira tímida, nas discussões que envolvem a inclusão dos alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos.

Para finalizarmos, embora este diálogo ainda não tenha fim, gostaríamos de ressaltar o que nos disse o protagonista desta história, para que esta conversa tenha um “gostinho de quero mais”.

Muda a maneira de enxergar a vida na cadeira de rodas... do jeito que você andava antes, fazia tudo o que queria, correr, ir à praia, tudo. Agora, na cadeira de rodas, você passa a enxergar a vida de um outro jeito. [...] mas minha deficiência não me impede de sair, de me divertir, vou ao shopping, vou à praia, saio com meus colegas pra ver eles jogarem futebol, de vez em quando vou à igreja, é normal (SÍLVIO).

5 REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar a Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In BAPTISTA, Claudio Roberto (Org). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: Porto. Editora Porto, 1994.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 2011.

BREGONCI, Aline M.; FERREIRA, M. J. R. ; CAMANHAQUE, Helton A. ; SCOPEL, Edna ; ZEN, E. T. . As Marcas Sócio-Culturais e o Perfil dos Alunos do PROEJA: In: IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2011, Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. Disponível em: [IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade - Curitiba - UTFPR \[ct.utfpr.edu.br/ocs/index.php/tecsoc/2011\]\(http://iv.simpósio.nacional.de.tecnologia.e.sociedade.curitiba.utfpr.edu.br/ocs/index.php/tecsoc/2011\)](http://iv.simpósio.nacional.de.tecnologia.e.sociedade.curitiba.utfpr.edu.br/ocs/index.php/tecsoc/2011). Acesso em 10/11/2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em 18/12/2010.

DELGADO, Lucília de A. Neves. História Oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, D; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2007, Caxambu – MG. [Trabalho Apresentado] Minas Gerais, 2007. 1 CD-ROOM.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>. Acesso em 05/01/2011.

SCOPEL, Edna Graça / AMPARO, Zilda Teles da Silva
GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli /
FERREIRA, Maria José de Resende

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural*. In: OLIVEIRA, M. K.; TRENTTO, D. e REGO, T. C. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas contemporâneas*. São Paulo: Moderna, 2002.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. Tese (doutorado) – Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Manual do Candidato: Processo Seletivo 2008/1*. Disponível em: < www.ifes.edu.br >. Acesso em: 09 dez. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Manual do Candidato: Processo Seletivo 2010/2*. Disponível em: < www.ifes.edu.br >. Acesso em: 09 dez. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 a 2013*. Disponível em: < www.ifes.edu.br >. Acesso em 09 dez.2010.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão*. In VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (orgs). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória/ES: Edufes, 2010.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; CEZARINO, K. R. de Assis. SANTOS, J. S. *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA*. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória, V.08, p. 1-12. 2009

OLIVEIRA, Edna C. de.; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: Anais do XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE, 2011, São Paulo, 2011. (cd-rom)

PAIVA, Jane. O direito à educação para todos no Brasil: conquistas históricas e perspectivas na educação de jovens e adultos. In Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de Educação Especial no Brasil: Evolução das Garantias legais. In XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. 442 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In; SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, M. Helena. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena C. (orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. da Silva. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

SCOPEL, Edna Graça / AMPARO, Zilda Teles da Silva
GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli /
FERREIRA, Maria José de Resende

10 | UM ESTUDO SOBRE A DESISTÊNCIA/ EVASÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Anna Christina Alcoforado Corrêa⁽¹⁾

Maria da Glória Medici de Oliveira⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho foi realizar uma pesquisa com a finalidade de refletir e entender as causas da desistência/evasão dos alunos, do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, em sua primeira edição de Educação a Distância (EaD), do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, nos anos de 2010/2011. Atuando nessa turma, nos campos da tutoria e da gestão pedagógica, ficamos instigadas em acompanhar essa problemática, que por vezes, torna-se um obstáculo para a Educação. Sabemos que os transtornos que envolvem o tema, no que diz respeito à exclusão escolar, tornam-se relevantes para uma análise.

Dessa forma, foi-nos oportunizado acompanhar uma turma de alunos em EaD para levantarmos características que contribuíssem para

1 Pedagoga do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Técnica em Assuntos Educacionais, do Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes, Vitória, ES, Brasil. Especialista em Educação e Gestão Empresarial. Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática no Programa EDUCIMAT do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. E-mail: anna.alcoforado@gmail.com.

2 Tutora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, Especialista em Proeja, Vitória, ES, Brasil. Professora de Filosofia da Rede Salesiana de Ensino. Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática do EDUCIMAT do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. E-mail: gloriamedici@uol.com.br.

a compreensão da constituição das turmas e estabelecer conexão com os níveis de desempenho do grupo. Como ferramenta de pesquisa, utilizamos dados coletados individualmente, por meio de entrevistas objetivas, assim como informações repassadas para a coordenação do curso, ao término do mesmo. Para melhor orientação, optamos por atentar para as ideias de Zaia (2002), segundo as quais:

O processo de configuração do campo de pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com as alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação. Isso não se aprende senão pela prática, pois, através dela enfrentam-se situações que permitem e, algumas vezes, obrigam a experimentar correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais... (p.31).

Nossa escolha baseou-se em questões subliminares às aparências, uma vez que ao considerarmos o curso à distância, entendemos que as muitas dificuldades que encontramos nessa modalidade, seriam facilmente vencidas, na perspectiva da possibilidade de se melhorar o desempenho acadêmico.

Dos dados analisados e apresentados no decorrer deste texto, ficou evidente que a conexão entre o processo de ingresso e de egresso do estudante tem a contribuir com o resultado final. Aqui, chamamos a atenção para a observância em relação ao processo de seleção dos candidatos.

A princípio, constatamos que os critérios que definem a seleção dos alunos devem atender à formação de um grupo de qualidade, mas, igualmente importante, está a formação de um grupo que vislumbre a conclusão do curso.

No desenvolvimento, nosso trabalho apresentará um pouco da história do PROEJA e da EaD, no Brasil, além de uma breve abordagem sobre a Pós Graduação na mesma modalidade de ensino. Esperamos que os dados apresentados, ao retratarem a realidade, sirvam de base para minimizar os problemas que poderão interferir na qualidade da oferta.

Dedicamos um capítulo ao diálogo com alguns teóricos, cujas ideias vêm contribuir para a análise entre o campo teórico e a prática, na perspectiva de proporcionar cada vez mais conquistas na área da educação.

2 FAZENDO HISTÓRIA

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) encontramos a proposta de se resgatar a dignidade dos sujeitos excluídos, bem como “proporcionar a gestores e docentes, processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos...” (p. 58). Essa citação deixa clara a necessidade de se preparar docentes e gestores que possam contribuir para essa nova modalidade, uma vez que a formação inicial desses profissionais não contempla a especificidade para atender a esse grupo. A esse propósito apontamos que:

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Entre essas ações **destacam-se a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica.** Diversos outros planos estão em andamento: 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 e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático (BRASIL, 2007, p.7, grifo nosso).

Dessa forma, encontramos um tripé que centraliza objetivos e finalidade nessa modalidade, cujo alcance atinge o professor, o aluno e o saber.

Fazendo parte da pesquisa, além da formação do professor do PROEJA, agregamos mais uma modalidade, cujas raízes se alastram rapidamente no campo da educação. Estamos falando da Educação a Distância, EaD, que tem procurado, através da Universidade Aberta do Brasil - UAB, atingir

uma população, que apesar da Licenciatura, carece de formação nas questões últimas da educação por variados motivos.

2.1 PROEJA

Foi o Decreto nº 5.478 de 24/06/2005, mais tarde substituído pelo Decreto 5840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Um programa educacional iniciado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com metas voltadas exclusivamente para os jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos no tempo regular de ensino. Além do trato estabelecido com a educação, o que diferencia esse projeto dos demais, nessa área, é a preocupação com a integração da teoria e prática na perspectiva de formação na e para a vida, e não apenas para a formação visando ao mercado, além de uma educação como direito, como inclusão social frente à globalização que assola o mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2008, p.30).

Assim, o PROEJA teve seu início no Ifes, *campus* Vitória, com propostas para diversos cursos e para a formação de professores por meio da especialização, objeto de nossa pesquisa.

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

Para alcançar esse objetivo, é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007, p.60).

Diante dos fatos expostos, tomemos outro grande desafio do programa, qual seja, trabalhar com educação a distância. Segundo Reis (2011, p. 325): “As diferenças entre o modelo de educação presencial e o modelo a distância são inúmeras e deflagram aspectos de ordem política, legal, tecnológica, metodológica, pedagógica, cultural e comportamental, dentre outras relações”.

Um novo desafio está lançado no campo da EJA, sendo necessário somar experiências e vivências para o novo enfrentamento. Sabemos que são muitas as demandas, mas faz-se necessário empenho dos docentes em sala de aula, e principalmente, dos docentes que se dedicam à pesquisa, pois serão eles que poderão apontar soluções e caminhos para resolver os problemas que surgirão. Este artigo propõe-se a contribuir com a busca desses caminhos, provocando uma reflexão sobre a desistência/evasão dos alunos-educadores que compõem o curso de formação de professores, do PROEJA, na Pós-Graduação a Distância, do Ifes-Vitória.

2.2 EaD

Apesar de contar com vasta experiência, a Educação a Distância ganha status de escola formal somente a partir do século XIX, utilizando-se das correspondências para o ensino. Mais tarde, com a fase dos recursos tecnológicos, essa modalidade acumula um índice altíssimo de crescimento, chegando ao século XXI, desafiando os limites entre espaço e tempo (REIS, 2011).

O sucesso da modalidade foi garantido pelo Decreto Nº 5800/2006, com a criação da UAB, anunciando uma parceria entre Governo, Instituição de Ensino Superior (IES) e municípios. Dessa forma, o governo espera alcançar um maior público por meio da expansão tanto nas capitais, como no interior do país.

Novos conceitos vão surgindo no percurso desse movimento, sendo necessários novos paradigmas, principalmente no que se refere à aprendizagem a distância. Surge, por exemplo, a flexibilização na educação, o que não significa desmerecer o rigor do ensino, ao contrário, segundo Reis (2011, p. 329):

O conceito de flexibilização exige que a instituição de ensino esteja preparada para redarguir a diferentes ritmos e estilos de aprendizado, por isso,

existem os prazos limítrofes para as tarefas, o que viabiliza a conclusão das disciplinas.

O quadro de superação que se delineia na EaD está longe de ser alcançado, tamanhas demandas que encontramos, mas devemos ter em mente que é necessário o enfrentamento dos problemas para que não seja inviabilizado o processo que se inicia.

Muito teríamos a apresentar sobre essa modalidade, porém não foi meta desta pesquisa o aprofundamento em EaD, no entanto, julgamos necessário esse breve histórico norteador da modalidade em questão, principalmente quando vamos tratar de curso de Pós-Graduação.

2.3 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROEJA NO IFES

O Ifes iniciou sua primeira oferta de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no ano de 2006, com aulas presenciais e com uma carga horária de 480 horas distribuídas ao longo de 18 meses.

Foram duas turmas ofertadas primeiramente: uma no município de Vitória, e outra no município de Colatina. Em 2007, atendendo a um novo edital da SETEC/MEC, foram abertas mais três turmas sendo uma no município de Vitória, uma segunda no município da Serra e a terceira no município de Colatina. Já em 2008, ocorreu a abertura de mais três turmas, desta vez, nos municípios de Vitória, Serra e São Mateus.

No ano de 2010, na quarta versão dessa especialização, dando prosseguimento à Especialização em PROEJA Presencial, contamos com uma proposta diferenciada, pois, pela primeira vez, foi ofertada na modalidade em EaD, na qual a pesquisa se fundamenta, vislumbrando a possibilidade de uma maior interiorização desse tipo de formação, podendo atingir, inclusive, municípios onde não havia *Campus* do Ifes. Sendo assim,

o curso tem por objetivo, portanto, formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem, prevendo proativamente as

condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional integrada à educação básica na modalidade de 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 (CEAD, 2012).

Das 120 vagas iniciais, distribuídas em 04 Polos, nos Municípios de Alegre, Linhares, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante; 50% estavam destinadas a professores em atividade docente na Rede Pública. O processo seletivo para ingresso nesse Curso se deu por meio de Edital Público, de Nº 11/2010, sendo constituído de duas etapas obrigatórias, a saber:

I - Primeira etapa: Prova escrita com caráter eliminatório e classificatório. O tema da prova foi pautado na leitura do livro Pedagogia da autonomia de Paulo Freire e do documento Base do PROEJA.

II - Segunda etapa: análise de curriculum vitae, com caráter classificatório.

O quadro 1 resume o resultado do processo seletivo:

Quadro 1 - Resultado do Edital 11/2010

Polo	Vagas	Inscritos	Aprovados
Alegre	30	18	18
Linhares	30	30	30
Santa Teresa	30	43	30
Venda Nova do Imigrante	30	18	17
Total	120	109	95

Fonte: IFES. Relatório final: Curso de pós-graduação lato sensu em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - atendimento ao edital de seleção da UAB 01/2006. Vitória, 2012

Uma observação a ser feita diz respeito ao polo de Santa Teresa, pois dos 30 alunos aprovados, somente 22 realizaram a matrícula, permitindo o

ingresso de oito suplentes. No entanto, nos polos de Alegre e Venda Nova do Imigrante, também com 30 vagas disponíveis, somente foram aprovados 18 e 17 alunos, respectivamente, obrigando a abertura de um novo Edital, 17/2010, para complementação das mesmas.

Esse segundo processo seletivo foi constituído de etapa única, classificatória e eliminatória, sendo realizado por meio de análise de documentação.

O quadro 2 resume o resultado do processo seletivo complementar:

Quadro 2 - Resultado do Edital 17/2010

Polo	Vagas	Inscritos	Aprovados
Alegre	12	18	12
Venda Nova do Imigrante	13	31	13
Total	25	49	25

Fonte: IFES. Relatório final: Curso de pós-graduação lato sensu em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - atendimento ao edital de seleção da UAB 01/2006. Vitória, 2012

3 OLHARES QUE CONTRIBUEM PARA UMA REFLEXÃO DA SUPERAÇÃO

Uma vez decidido sobre a pesquisa e o que pesquisar, fomos tomados por uma situação instigante em relação àqueles que no decorrer do curso, acabam por desistir de concluí-lo.

A princípio, acreditávamos que pela gratuidade do curso, pela flexibilidade em relação ao tempo, assim como o fator preponderante do espaço, ou seja, sem deslocamento diário para um centro de estudos, poderíamos afirmar que a possibilidade de desistentes/evadidos ficaria em um número bem reduzido, ou seja, todas essas facilidades nos levavam a crer nesse percentual baixo. No entanto, apesar dos poucos obstáculos à pesquisa, constatou-se um número significativo de desistentes/evadidos.

De acordo com Moore (2007, p. 181)

Na maioria dos cursos e programas de educação à distância, pelo fato de a participação geralmente ser voluntária, parte dos alunos que iniciam programas não os conclui. No passado, era comum que nesses casos o índice de desistência permanecesse entre 30% e 50%; atualmente, o índice deve estar próximo de 30% (e para cursos universitários com contagem de créditos é comparável aos cursos tradicionais, isto é menos de 10%). Durante muitos anos, administradores e pesquisadores têm se empenhado para compreender por que alguns alunos desistem, na esperança de melhorar a porcentagem de alunos que terminam o curso. [...] À medida que um número cada vez maior de cursos é ensinado pela educação à distância, uma ampla compreensão das circunstâncias que facilitam a conclusão do curso é importante para os profissionais que os elaboram, os administradores e os instrutores.

Na angústia em busca de entender o fato e suas consequências, preocupamo-nos em averiguar e levantar duas hipóteses que pudessem esclarecer e indicar rumos futuros na elaboração de novos cursos. Se tomarmos como reflexão o pensamento de FREIRE (1996), veremos o quanto é importante a questão afetiva na relação com a educação.

Porém, na discussão dos dados coletados, não é possível confirmar ser esse um dos obstáculos que inviabilize o sucesso total da modalidade. Vejamos que nas respostas dos alunos-professores, não existe qualquer menção ao aspecto afetivo, exceto na relação entre os pares, mesmo assim, um só caso.

Ainda com Freire (1996), perguntamos onde se encontra o professor democrático, facilitador da aprendizagem e, portanto, um colaborador para a conclusão do curso. Esse ponto também nos chamou a atenção, uma vez que na Educação a Distância o personagem do professor não entra em relação direta com o aluno. Porém, essa questão é facilmente resolvida quando tratamos da autonomia que o aluno adquire no decorrer do curso, pois ela acaba por propiciar mais aprendizagem, já que o aluno fica responsável pela busca do conhecimento, a partir do que lhe é oferecido no ambiente virtual. Nossa afirmativa constata uma certeza, pois em nenhuma das respostas, durante a entrevista, aparece o fator “professor democrático”.

Das duas hipóteses acima levantadas, tanto sobre a afetividade quanto sobre o professor democrático, faltou-nos comprovação da veracidade das mesmas, quando analisamos as estatísticas sobre a desistência/evasão, cuja pesquisa foi realizada durante a realização desse trabalho, focada nos levantamentos dos motivos das desistências/evasão dos alunos de Ead, nos pólos apresentados a seguir.

Os gráficos abaixo são retratos dos números que diagnosticamos em nossa pesquisa, e representam o quadro sobre Desistência/Evasão, nas turmas da Educação à Distância, no Programa de PROEJA. Foram eles que endossaram nossa conclusão, sustentando a primazia na melhoria da Educação, no que diz respeito a jovens e adultos trabalhadores.

Gráfico 01 - Causa/motivo da desistência/evasão – polo Venda Nova do Imigrante

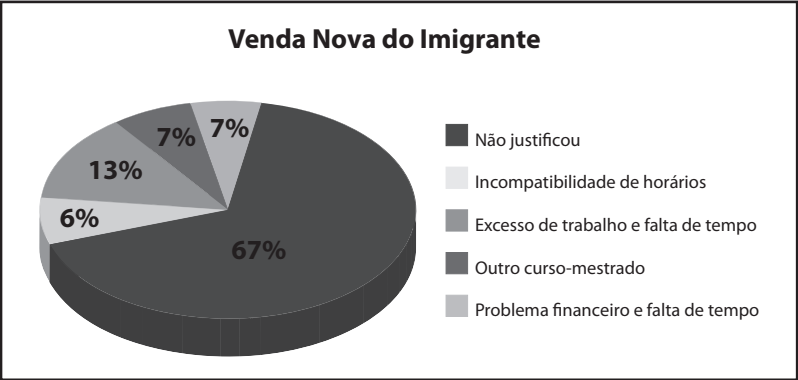


Gráfico 02 - Causa/motivo da desistência/evasão – polo Santa Teresa

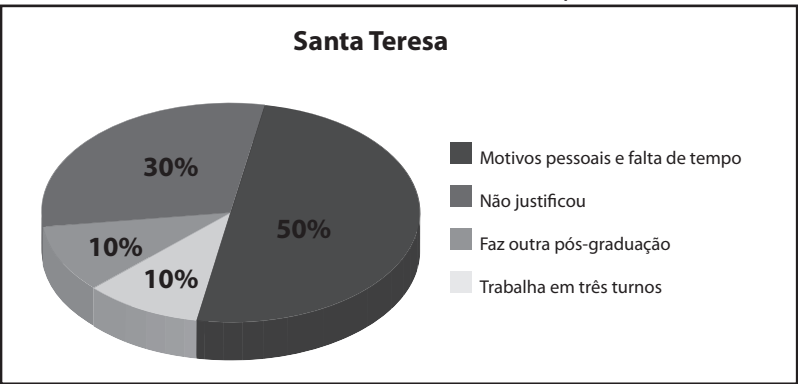


Gráfico 03 - Causa/motivo da desistência/evasão – polo Alegre

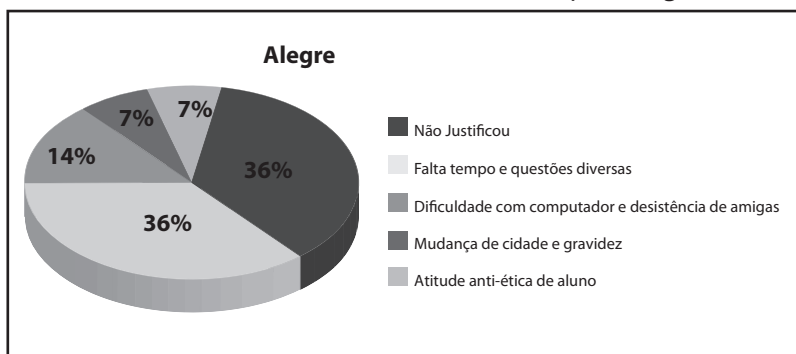
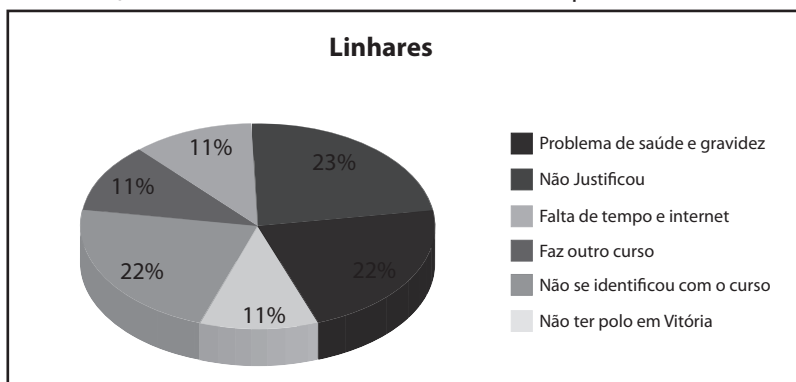


Gráfico 04 - Causa/motivo da desistência/evasão – polo Linhares



Ao verificarmos os dados apontados pelos alunos, nos deparamos com um resultado que se confirma também na educação presencial, que de acordo com Freitas e Jordane (2011, p.239):

Não podemos nos esquecer de que estamos falando de uma realidade educacional real, que está inserida em uma sociedade que se modifica, que segrega e que propicia acessos e nega outros, em função de vários aspectos culturais, raciais, econômicos, etc.

Esse quadro que delineamos com os números, converge para a mesma situação à qual a citação acima se refere. Encontramos questões econômicas, culturais entre outras, para justificar a não conclusão do curso.

A tabela a seguir apresenta resultados finais em quantitativo de alunos ingressos e egressos do curso em questão, complementado por alunos desistentes/evadidos, para os quais a pesquisa voltou o foco de interesse.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos que terminaram o curso

Polo	Alunos matriculados	Alunos Desistentes/ Evadidos	Alunos que terminaram o curso	% evadidos/ desistentes	% que terminou o curso (calculado sobre o número de vagas oferecidas)
Alegre	33	14	19	42%	63%
Linhares	30	9	21	30%	70%
Santa Teresa	33	10	23	30%	77%
Venda Nova do Imigrante	36	15	21	42%	70%
Total	132	48	84	36%	70%

Fonte: IFES. Relatório final: Curso de pós-graduação lato sensu em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - atendimento ao edital de seleção da UAB 01/2006. Vitória, 2012.

Atingindo um percentual de 70% de alunos que concluíram o curso, podemos afirmar que diante das demandas existentes, o saldo final poderá ser visto de forma positiva, já que se trata de uma turma iniciante. É importante lembrar que desse percentual de concluintes, somente 18% estão com prazo estendido para defesa de TCC em 2012. Não foi possível computar os motivos para o adiamento no resultado final, permanecendo em aberto para uma futura oportunidade de pesquisa.

Ainda discutindo os resultados, cabe-nos chamar a atenção para um aspecto de extrema importância, ou seja, o aspecto social, de âmbito familiar. Para Moore (2007, p.197)

Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo.

As informações colhidas apontam para um resultado previsto por Moore (2007), em que tais questões aparecem nas estatísticas aqui apresentadas. Segundo o autor, ao se discutir essas preocupações, vislumbramos acertos possíveis, num futuro próximo, que seja capaz de trazer benefícios sociais para um contingente cada vez maior da sociedade.

Durante o desenvolvimento do trabalho, encontramos no Relatório Final de 2011, da Coordenação da Pós-Graduação PROEJA, na modalidade EaD, do *campus* Vitória, um importante apontamento, sujeito a futuros interesses de pesquisa, que nos remete à análise do processo de seleção, ou de ingresso no referido curso. Talvez, de certa forma, essa questão tenha nos chamado a atenção, uma vez que entendemos que todas as formas de ingresso deverão passar por uma análise rigorosa, não no sentido de excluir as possibilidades, mas para cooperar quanto aos critérios de seleção. Dessa forma, estamos entendendo que serão eles os responsáveis para minimizar essa questão, que por hora, provoca-nos. Diz o Relatório Final (IFES, 2012) sobre o processo de seleção que:

A equipe de coordenação julga que o processo seletivo contemplou parâmetros importantes para a seleção de estudantes para cursarem a especialização. A prova realizada na primeira etapa exigiu capacidade para ler e utilizar dados dessa leitura para interpretar fatos atuais, além do conhecimento do próprio Proeja. A análise documental foi importante para auxiliar a contemplar educadores vinculados a redes públicas de educação, grande objetivo de cursos como esses.

Por outro lado, a equipe analisou que um processo seletivo que possui uma prova dissertativa em sua primeira etapa pode não ser adequada no caso de termos um grande número de inscritos, apontando para mudanças na próxima seleção.

De acordo com a equipe de coordenação e a banca escolhida para a seleção, a baixa procura foi ocasionada principalmente por:

- Ser a primeira oferta de especializações a distância pelo Ifes;
- Ocorrer pouca divulgação por parte dos polos e do Ifes;
- Oferecer os cursos em locais que não se conhece o PROEJA

Fica aqui nosso registro sobre o ingresso desses alunos-professores, que na busca em aprimorar sua formação, procuram cursos a distância sem considerar o significado e a importância dessas vagas ofertadas pelo governo federal, para fins de formação continuada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão com este estudo foi iniciar a discussão/investigação do tema sobre desistência escolar, nos cursos de Pós-Graduação em Projeja na Modalidade em EaD, ofertados pelo Ifes, no intuito de colaborarmos para a melhoria dos índices de sucesso dos mesmos.

É um estudo inicial sobre o tema, sem a intenção de esgotá-lo. Sabemos da necessidade de maior aprofundamento, o que não nos foi possível realizar. No entanto, fica esse breve levantamento, no sentido de instigar para que outros estudos sejam feitos e que a discussão para o entendimento das causas que levam o aluno a desistir, seja no momento inicial ou final das disciplinas, continue a fim de que essas causas possam ser analisadas e superadas.

A análise realizada foi baseada no processo desde a entrada desse aluno no Curso, durante o desenvolvimento do mesmo, até a sua conclusão, com a apresentação do TCC.

Concordamos com o posicionamento da Coordenação do Curso sobre a importância do mesmo para a sociedade, quando do Relatório Final (IFES, 2012):

A oferta deste curso de especialização tem sido fundamental para o sucesso do Programa de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com as qualidades que se requerem para a educação no Brasil. Temos tratado de instigar professores a buscarem novas formas de atuação em uma área até então desprovida de formação sistemática de profissionais.

Sendo assim, outras turmas de Pós-Graduação PROEJA, em EaD, estão em andamento, incluindo uma com entrada no ano de 2011 e previsão de conclusão em janeiro de 2013, cujos resultados poderão ser constatados em estudos futuros.

Deixamos sugestões de outras categorias de análise que podem ser abordadas em próximas pesquisas: as motivações que levam o adulto a participar de um curso como esse e nessa modalidade; fatores que afetam a aprendizagem a distância (formação educacional, características da personalidade, interesses extracurriculares, problemas relacionados ao curso, entrega pontual de tarefas...) e outros, entendendo que os diferentes fatores se afetam mutuamente.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC / SETEC / PROEJA. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com uma Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: formação continuada e inicial/ ensino fundamental. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível para download em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf

CEAD: <http://cead.ifes.edu.br/index.php/cursos/pos-graduacao/proeja.html>. Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex. Tecnologias e PROEJA: uma relação possível. In Rony Freitas; Alex Jordane; Marcelo Schmidt; M. Auxiliadora Paiva. (Org.). *Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. 1 ed. Vitória: Editora Ifes, 2011, v.01, 352 p.

IFES. Relatório final: Curso de pós-graduação lato sensu em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - atendimento ao edital de seleção da uab 01/2006. Vitória, 2012. Em construção.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Maria da Glória Medici. *O Cefetes como não-lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do Proeja nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais*. 2008. Monografia. Instituto Federal do Espírito Santo, Gerência de Pós-Graduação, Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, Vitória, 2008.

REIS, Helaine Barroso dos. Reflexões sobre a pós-graduação em educação profissional a distância: mapeando conceitos, metodologia de ensino e o ambiente virtual de aprendizagem. In Rony Freitas; Alex Jordane; Marcelo Schmidt; M. Auxiliadora Paiva. (Org.). *Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. Vitória, Ifes, 2011, v.01, 352 p.

ZAIA, Brandão. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

11 | FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROEJA NO IFES: ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA¹

Aline de Menezes Bregonci⁽²⁾

Edna Graça Scopel⁽³⁾

Helton Andrade Canhamaque⁽⁴⁾

Maria José de Resende Ferreira⁽⁵⁾

Zilda Teles da Silva Amparo⁽⁶⁾

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido nas ações do grupo de pesquisa do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes e pela Secretaria de

1 A primeira versão desse artigo foi apresentada no XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação – ANPAE – São Paulo/2011.

2 Mestranda do PPGE/CE/UFES, Membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES e Professora das redes municipais de ensino da Serra e Cariacica. E-mail: alinebregonci@hotmail.com.

3 Mestranda do PPGE/CE/UFES, Membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES e Pedagoga do Ifes *Campus* Vitória. E-mail: egscopel@yahoo.com.br

4 Mestrando do PPGE/CE/UFES e bolsista e membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. E-mail: heltongeoufes@hotmail.com.

5 Doutora em Educação. Coordenadora do Proeja e professora do Ifes *Campus* Vitória, atua nos cursos de Licenciatura de Química, de Letras - Português e da Especialização Proeja na modalidade EaD. É membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

6 Pedagoga, Pós-graduanda do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na modalidade de jovens e adultos do Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Vitória. E-mail: zildatelles@hotmail.com.

Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – – Setec/MEC, que desenvolve pesquisa no âmbito desse Programa.

O artigo, inserido nesse contexto específico, trata de pesquisas sobre o andamento do Proeja⁷ no Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória e discute, sob a forma de um relato reflexivo, o processo de Formação Continuada dos professores do Proeja como um caminho encontrado para a construção do currículo integrado.

A Formação Continuada consiste em uma dinâmica de trabalho desenvolvida pela Coordenadoria do Proeja, com o apoio do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e acontece uma vez por semana nas dependências do *Campus*. Participam professores⁸, pedagogos e coordenadores de cursos técnicos ofertados ao público da EJA, além dos pesquisadores, doutorandos e mestrandos do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec-ES. Também é aberto à participação dos alunos. Nesse espaço, estabelece-se o diálogo, a troca de experiências sobre o processo de ensino e de aprendizagem e principalmente se discute como promover a integração curricular.

O texto apresenta, no primeiro momento, um breve histórico da implantação do Proeja no Ifes *Campus* Vitória. Em seguida, apontamos algumas reflexões sobre os encontros de Formação Continuada destacando os saberes e as experiências dos professores que atuam com o Proeja. Posteriormente são apresentados os dados oriundos de observações durante esse processo formativo dos anos de 2009 e 2010, e dos questionários de avaliação desses encontros do ano de 2009, respondido pelos professores.

7 A proposta do Proeja abrange a oferta de Educação profissional técnica de nível médio integrada com Ensino Médio, destinado ao público jovem e adulto a partir de 18 anos; a formação de professores em nível de especialização Lato-Sensu que têm como objetivo o desenvolvimento de pesquisas e implantação de projetos de pesquisa para apoiar a produção científica e tecnológica e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, no âmbito das instituições de Ensino Superior, segundo o Edital Proeja/Capes/Setec, n.03/2006.

8 Nesses encontros, registra-se a presença majoritária dos professores da área da Formação Geral.

2 A EJA, O PROEJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO IFES - CAMPUS VITÓRIA

No campo da educação profissional, é inegável que uma importante mudança na política educacional promovida pelo Governo Lula foi a revogação do Decreto nº. 2.208/97, acompanhada da substituição pelo Decreto nº. 5154/04. Essas mudanças geraram a possibilidade da integração curricular entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, de maneira que a construção do currículo integrado vem sendo amplamente discutido e experimentado em todo o país (BARACHO *et al*, 2006).

O Proeja foi instituído pelo Governo Federal, dentro do contexto de retomada da discussão nacional sobre a volta de oferta de cursos de ensino médio integrados à formação profissional e se estendeu também nas políticas para a educação de jovens e adultos (EJA). A integração entre as diferentes modalidades de ensino é iniciativa inédita enquanto política da Educação Básica. Colantonio (2010, p. 11) afirma que

O Proeja gera uma discussão que vai além da “fusão” entre educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos. Buscamos reconstruir a discussão sobre currículo e conhecimento que, para o Proeja está centrada na integração entre conhecimentos gerais e específicos, entre conteúdos de cultura geral e conteúdos de formação técnica específica.

Campos (2010) ressalta que o Proeja é fruto das disputas realizadas pelos educadores e organizações que defendem uma formação humana e, ao ofertar uma profissionalização ao jovem e ao adulto, a escola está atendendo às demandas de qualificação do mercado. Porém, a proposta é que os alunos cheguem com uma visão do mundo do trabalho, podendo relacionar-se de modo diferente a partir do acesso à cultura, à ciência e à tecnologia e um apoio para esse processo seria a implementação do currículo integrado. Ciavatta (2011, p.41) defende que o

currículo da educação de jovens e adultos, seja no ensino médio regular, seja sob a modalidade EJA,

supõe uma formação integrada a partir da questão do trabalho de seus fundamentos científico-tecnológico e histórico-sociais. Estes devem levar o trabalhador a compreender a questão política das contradições entre a reprodução e a acumulação do capital e a sua experiência de trabalho, de luta e crescimento ou de sofrimento privação.

A autora ainda nos chama a atenção para o fato de que ao refletirmos sobre a EJA, não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história permeada por uma perspectiva negativa, a qual desqualifica, *a priori*, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar a marca da destituição de direitos quanto à riqueza de suas experiências de luta pela vida (CIAVATTA, 2011).

No Ifes - *Campus* Vitória a experiência com os sujeitos jovens e adultos iniciou-se em 2001, com o EMJAT (Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores), a qual tinha como objetivo “a formação de cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem” (FERREIRA, RAGGI e RESENDE, 2007, p. 6).

Com o Decreto nº. 5.478/2005, depois revogado pelo Decreto nº 5.840/06, o EMJAT viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja. Dentre elas, destacamos as que ocorreram no processo seletivo, uma vez que a escolha do curso é feita já no ato da inscrição⁹; a duração do curso de quatro anos, sendo dois anos voltados para o ensino propedêutico e outros dois voltados para o ensino técnico; na carga horária total que passa a 2.400 horas; no aumento da oferta de vagas.

No percurso, o que se observa é que a implantação do Proeja se deu não pela integração sugerida pelo nome do curso, e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do EMJAT, o qual oferecia somente a parte propedêutica. Entretanto, Moura et. al. (2009) destacam que apesar

9 No EMJAT, os alunos ao terminarem o Ensino Médio, podiam optar em fazer um Curso técnico, mediante uma seleção interna. Com as mudanças, os alunos agora optam, no ato da inscrição, entre os Cursos ofertados pelo *Campus*: Curso Técnico Integrado de Metalurgia, Edificações e de Segurança do Trabalho.

de a educação de jovens a adultos ser uma realidade nova na instituição, ela já tem provocado importantes movimentos em favor da discussão não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado no ensino técnico federal há mais cem anos¹⁰, consideradas as variações pelas quais passou a rede ao longo desse tempo.

Os referidos autores ressaltam ainda que

A entrada da modalidade EJA na rede tem provocado ranhuras nessa realidade, na medida suscita embates teórico-práticos em torno dessa proposta de educação exatamente porque traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional. Enquanto modalidade que se propõe a reparar, equalizar e qualificar (PARECER CNE/CEB 11/2000) a educação de jovens e adultos tem como meta o resgate do sujeito na perspectiva da cidadania (PAIVA, 2009). Nesse sentido, como campo de reflexão educacional, a EJA nos convida ao questionamento do sentido da cidadania burguesa, baseada no princípio do mérito (MOURA et al, 2009, p.2).

Atualmente no *Campus* Vitória, são ofertados os cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia e Materiais (noturno) e, no ano de 2010 os cursos de Edificações e Segurança do Trabalho passaram por um processo de mudanças na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica.

Essas mudanças ocorreram a partir do o processo de revisão/ construção dos projetos político- pedagógicos, realizados durante os anos de 2008 e 2009. Deve-se destacar que essas mudanças surgiram das

Inquietações dos professores em relação às questões referentes ao currículo integrado e sua

10 A rede federal de educação tecnológica completou em setembro de 2009 cem anos de existência.

implementação impulsionaram o pensar de um novo projeto político pedagógico, buscando uma real articulação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, visando à formação integral do sujeito. Assim, é neste cenário de dúvidas, incertezas, mas de muita esperança e luta por mudanças reais que proporcionem o ensino integral do aluno do PROEJA (CEZARINO e COSTA, 2009, p.6).

No cenário atual da educação brasileira, todos os profissionais que atuam com o Proeja tem um grande desafio. Uma vez que o Programa é considerado “uma iniciativa inédita em nosso país, deparamo-nos com a possibilidade de integração” (GOMES e ANGELO, 2007, p. 33) da Educação Profissional – Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos.

Ciavatta e Rummert (2010) tangenciam a complexidade em torno das implicações políticas e pedagógicas do currículo e que o mesmo exige uma reflexão que possa contribuir para a superação da “marca social da escola” que rege as ofertas educativas para os jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, não podemos ignorar o acervo de experiências reconhecidas como inovadoras que muito têm a contribuir para o avanço político-pedagógico dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, deve-se ter um olhar para Formação Continuada do corpo docente, técnico-administrativo e dos gestores, estimulando nas instituições a cultura da pesquisa do fazer pedagógico (SANTOS, 2010) e contribuindo para significar e/ou ressignificar as práticas pedagógicas. Imbuído desse propósito, o Documento Base do Proeja (2007, p. 60) subsidia a discussão sobre a valorização da formação de professores e gestores, sugerindo

a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (BRASIL, 2007, p. 60).

Corroborando, Machado (2010) estabelece que o convite à construção dos currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho que harmonizem distintas experiências e pontos de vistas. Além disso, o autor ressalta que os currículos, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias derivadas de sua implementação, possuem dimensões políticas mais amplas e complexas.

A autora evidencia também que “uma reorganização curricular é um processo dinâmico, aberto e formativo e sua estratégia de concepção e implementação precisa ser participativa e construída, tendo em vista assegurar sua eficiência no saber” (MACHADO, 2010, p. 95).

A perspectiva do Programa consiste na busca da formação integral do aluno, com vistas à “formação humana na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode sobrepor a cidadania à inserção no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007, p. 13).

Diante desse desafio posto pelo Proeja, houve um fortalecimento nos encontros semanais realizados pelos professores e gestores comprometidos com o Programa nesse *Campus*. A necessidade desses espaços para o estabelecimento de diálogos entre os profissionais nasceu com a proposta do EMJAT, uma vez que não era prática comum na cultura escolar da instituição o debate coletivo de questões político-pedagógicas entre os docentes.

Nos estudos de Ferreira, Raggi e Resende (2007) no qual foi narrada essa experiência pioneira da EJA no Ifes, fica evidenciado que a construção do Projeto Político Pedagógico do curso teve como parâmetro, o diálogo constante entre os profissionais docentes

A discussão sobre a criação do curso nasceu tomando como base as seguintes questões: o que fazer? Como fazer? Para qual público? Desse processo, suscitaram debates calorosos, uma vez que o grupo de professores ainda tinha arraigado os fazeres escolares tradicionais, caracterizados por trabalhos isolados, construídos a partir de uma concepção de conhecimento científico fragmentado,

que priorizava a memorização em detrimento do raciocínio lógico e de um conhecimento crítico. [...]. As discussões conduziram a definições de práticas pedagógicas que fugissem da concepção hegemônica do CEFET e buscassem inovadores projetos educacionais que atendessem a especificidade do público da EJA (FERREIRA, RAGGI e RESENDE, 2007, p. 6).

Com a implementação do Proeja em 2005, esses espaços semanais de formação passaram a contar com o apoio e presença de outros atores, por meio da pesquisa e em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/Centro de Educação - CE/Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, financiada pela Capes/Setec¹¹.

Com a presença desses novos parceiros, cresceu o interesse de professores efetivos¹² em frequentar de forma mais assídua as reuniões, como também passaram a integrar o Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec e a assumiram a Coordenação do Programa e a Coordenação Pedagógica. A partir daí, relatam Ferreira e Oliveira

Nesse contexto, o grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA/CAPES/ SETEC/ES emerge trazendo para si desafios, o de instituir uma realidade – a da parceria na pesquisa, PPGE/CE/UFES – IFES como experiência inédita para ambas as equipes – e a exigência de exercitar a prática da integração, inerente aos princípios epistemológicos do Programa. Outro desafio, o da formação continuada, tem se revelado na sua complexidade, na medida em que as exigências de implementação do PROEJA tem mobilizado diferentes atores na tarefa inadiável de formulação do Projeto Político-

11 Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital nº 03/2006, Proeja/Capes/Setec.

12 Dados apontam que de 2007 a 2009, frequentam os encontros uma média de 37 professores. Destes, 19 são professores temporários com contratos de trabalho com duração de 01 ano com possibilidade de renovação por mais 01 ano (FERREIRA e OLIVEIRA, 2010).

Pedagógico, processo que vem sendo vivido principalmente pelos professores, marcado por relações de força que evidenciam a disputa entre a manutenção e zelo da imagem do IFES como escola de excelência, ameaçada pela indução do Decreto nº 5.840 e sua abertura, por força da obrigatoriedade da oferta de cursos na modalidade de educação profissional integrada a EJA para acolher, implementar e consolidar, com qualidade, sua experiência de oferta de cursos para jovens e adultos com descontinuidades de escolarização (FERREIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Ainda analisando a importância desse espaço formativo, Ferreira, Oliveira e Cezarino (2008, p. 6-7) apontam que

Em atendimento a demandas da implementação do programa, algumas ações foram efetivadas no CEFETES¹³ e merecem destaque. A institucionalização do tempo de formação em serviço, de forma coletiva, a destinação de carga horária efetiva de professores para atuação na coordenação da formação continuada e a proposição de criação de uma equipe de integração para coordenar os trabalhos de reformulação curricular, em processo de regulamentação. Há que se considerar que a institucionalização de uma carga horária de 2 horas semanais destinada à formação dos professores abriu caminhos para se começar a exercitar a prática do trabalho coletivo, uma conquista dos professores da instituição já envolvidos com a EJA. É principalmente nesse espaço de formação e também nos espaços institucionais da gestão do programa que vários

13 A escola passou por diversas mudanças de cunho institucional e de nomenclaturas. Em dezembro de 2008, a instituição passa por uma reformulação, baseada na Lei nº 11.892, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país (www.ifes.edu.br. Acesso em 13.01/2011).

tensionamentos têm sido produzidos em relação à compreensão do currículo integrado e suas possíveis estratégias de realização.

As autoras também evidenciam que a formação continuada é um campo rico de possibilidades para fomentar e/ou aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a integração curricular. Destacam também que a sistematicidade do processo de formação pode garantir a construção e socialização dos saberes docentes e a viabilização da consecução do projeto pedagógico emancipador e isso depende da participação de todos os docentes que atuam no Proeja.

Moura et al (2009) também destacam que diante da realidade configurada a partir da implantação do Proeja na rede federal de educação tecnológica, o desafio que se impôs consistiu na busca pela realização de um currículo integrado, de modo a superar uma perspectiva de formação restrita ao mercado de trabalho e baseada na dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Frente a esse desafio, logo se percebeu que o envolvimento dos profissionais ligados à área de formação profissional e a de formação básica era um pressuposto fundamental para o processo de elaboração e discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos do Proeja.

Esses autores (2009) relembram que, a partir dessas constatações, os trabalhos tiveram a seguinte trajetória: a) em junho de 2008, o grupo de pesquisa interinstitucional Proeja/Capes/Setec/Es organizou um seminário que envolveu professores da coordenadoria do Programa e dos cursos técnicos, visando discutir as possibilidades de construção de um currículo integrado para o Proeja e trazendo experiências do estado do Paraná; b) Ainda em junho de 2008, foram instituídas as comissões de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Proeja. O trabalho das comissões, compostas por professores das áreas de formação técnica e de formação básica, juntamente com as pedagogas que atuam junto aos cursos, consistiu em discutir a reestruturação dos cursos e levar propostas para o grupo de professores reunidos nos encontros de formação continuada, onde elas eram novamente discutidas; c) em dezembro foram estabelecidas as ações para 2009 e no início do ano de 2010 foram retomados os trabalhos.

Ainda relatam que ao longo do ano de 2009 aconteceram cinco reuniões com a presença de representantes das três comissões e muitas outras

reuniões nas coordenadorias e com o grupo de formação. Em paralelo a esse processo e consumando os debates em torno das propostas dos cursos, os professores do grupo de formação continuada se reuniram por área para revisar e propor alterações nas ementas das disciplinas, resultando desse trabalho propostas de ensino apoiadas em eixos temáticos.

Em outubro de 2009, foi realizado um encontro com os alunos do 1º ao 8º módulos dos três cursos do Proeja, a fim de apresentar o resultado dos trabalhos das comissões e favorecer a participação dos mesmos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. A forte presença e intensa participação dos alunos nos debates realizados no encontro tornaram evidente a amplitude do trabalho realizado. Os projetos foram finalizados em dezembro de 2009 e encaminhados para discussão e aprovação pelos setores competentes.

Segundo ainda Moura *et al* (2009), a partir do que foi vivenciado pelos profissionais ligados ao Proeja foi possível detectar avanços, tensões e desafios no processo de efetivação da modalidade EJA no Ifes. Dentre os principais avanços apontam: a superação da perspectiva compensatória da EJA; o envolvimento dos profissionais que atuam na modalidade (EJA); a participação e envolvimento dos alunos na construção do PPP e o fortalecimento da formação continuada dos professores do Proeja (MOURA *et al*, 2009).

As tensões apontadas foram: embate teórico e ideológico sobre a EJA; as divergências no reconhecimento das especificidades dos sujeitos do Proeja; e a integração entre os professores das áreas técnica e geral (MOURA *et al*, 2009). Em relação aos desafios são pontuadas as seguintes questões: fazer com que haja integração entre a formação profissional e formação geral; repensar o currículo disciplinar tendo como horizonte a construção de um currículo integrado no Proeja; aprofundar as concepções teórico-metodológicas que tenham como horizonte uma formação emancipadora dos alunos do Proeja tendo as categorias trabalho, ciência e cultura como princípios para a construção de um currículo integrado e superar a grande evasão dos sujeitos do Proeja (MOURA *et. al*, 2009).

Os professores do Proeja têm acesso a uma proposta curricular que aguçam os princípios da EJA diante das perspectivas de inserção dos sujeitos jovens e adultos no mundo do trabalho. Dessa forma, a proposta curricular é amplamente discutida nos espaços formativos, visando à articulação de uma construção coletiva do conhecimento e provocando diversas problematizações diante do cotidiano escolar dos alunos.

Depreendemos, por meio de observação e do instrumento de coleta e dados aplicados, que o espaço da Formação Continuada é extremamente valioso para as práticas docentes voltadas para a EJA e a Educação Profissional e a participação nos encontros contribuem no entendimento dos processos de formação docente na perspectiva de um currículo integrado que faz parte da concepção pedagógica do Proeja.

Ao analisar o questionário de avaliação dos encontros de Formação Continuada de 2009, detectamos a importância dada pelos professores. Dentre as visões apontadas pelos depoentes acerca do Proeja no Ifes – *Campus Vitória*, destacamos as seguintes

[...] Penso que já é hora de buscarmos fortalecer mais o trabalho que já tem sido feito até aqui de forma bastante séria. Temos um grupo que vem se fortalecendo, mas que precisa ser reconhecido pela instituição como uma necessidade emergente, que o PROEJA tem seu espaço no Ifes (PROFESSOR 5).

Apesar do pouco tempo participando do grupo, vejo um grande engajamento das pessoas envolvidas que refletem a busca por respostas aos diversos obstáculos que tal segmento de ensino exige (PROFESSOR 3).

É com grande satisfação que participo como professora do PROEJA, pois minha atuação contribui para a melhoria de vida dos alunos, se não para que eles tenham chance de alcançar seus objetivos por meio do saber, associado a sua posição na sociedade e no mercado de trabalho (PROFESSOR 4).

Nesse mesmo instrumento de avaliação aplicado em 2009, foi solicitado aos professores que destacassem os fatores positivos e negativos de trabalhar no Proeja. Constatamos que as reuniões de Formação Continuada e o trabalho coletivo realizado têm um destaque importante nos depoimentos dos professores quando evidenciam os fatores positivos: *“a formação continuada; o sentimento de estar participando de um momento histórico para rede federal de educação; o crescimento profissional”* (PROFESSOR 5).

Outro professor destaca: *“o grupo docente e boa parte do grupo discente estão engajados no processo; um enorme apoio da equipe pedagógica no processo”* (PROFESSOR 3).

Observando estas respostas, podemos ressaltar a importância dos espaços formativos como momentos em que o professor pode evidenciar as suas práticas docentes em relação às necessidades/potencialidades dos educandos. No caso do Proeja, pensar no sujeito jovem e adulto vai além de práticas anódinas, limitadas e simplórias, pois são esses sujeitos os maiores colaboradores do processo de aprendizagem, expondo o que adquiriram de sabedoria ao longo de suas vidas, demonstrando seus desejos e necessidades e suas formas de pensar e agir em relação às suas práticas sociais.

Além disso, esses espaços acarretam uma análise crítica/construtiva do papel do professor na instituição escolar, como um agente direito do processo de ensino. A avaliação não recai apenas na quantificação dos conteúdos assimilados e expostos em provas aplicadas aos alunos; fazemos uma menção à análise e discussão das práticas docentes que emergem durante os encontros de formação, as quais são fontes colaborativas para a melhoria das estratégias metodológicas e das formas de abordagem dos conteúdos, dentro da perspectiva do currículo integrado.

O papel colaborativo da formação fica explícito na fala dos docentes quando indagados se os encontros de Formação Continuada trouxeram contribuição e crescimento para sua formação. Eles afirmam: *“A riqueza das diferenças de pontos de vista me ajudaram a refletir sobre minha prática”* (PROFESSOR 5); *“Ajuda a repensar seu trabalho, a corrigir possíveis desvios quanto à relação professor/aluno”* (PROFESSOR 2). E ainda: *“por ser tratar de um segmento até então desconhecido por mim, todos os momentos propiciados foram bastante enriquecedores”* (PROFESSOR 3).

As narrativas dos professores expostas contemplam uma infinidade no campo das especificidades dos sujeitos que integram e trabalham com a EJA. Essas reflexões têm o intuito de gerar alguns caminhos de articulação visando a uma prática voltada ao ensino-aprendizagem da modalidade. Dessa forma, o grande desafio docente seria assimilar esse campo complexo de multiplicidades e potencializá-lo conforme suas necessidades, sempre ressaltando o papel do sujeito jovem e adulto nesse processo reflexivo.

O momento de formação dos docentes do Proeja continuou durante o ano de 2010. No primeiro semestre do ano, o principal foco do grupo

foi a produção de um material didático próprio do Proeja, produzido pelos educadores que atuam no Programa. Desse modo, buscou-se viabilizar um produto voltado aos alunos e dando ênfase às suas particularidades, histórias de vidas e ao envolvimento com a instituição.

Acompanhamos o processo de produção desse material, desde a etapa inicial até as discussões dos temas a serem inclusos. A proposta de produção de material se originou da necessidade dos professores, assinalada na avaliação de 2009, quando foram perguntados quais as temáticas que eles gostariam que fossem abordadas nos próximos encontros: “*Produção de material didático específico para o Proeja*” (PROFESSOR 3); “*Abordagem metodológica, material didático*” (PROFESSOR 5); “*Práticas de sala de aula – filmes, conferências, textos – é preciso pensar as práticas docentes*” (PROFESSOR 1).

Em nossos registros destacamos alguns momentos desse acompanhamento, os quais podemos dividir em três períodos: 1º. Análise de outros materiais voltados para EJA e Educação Profissional; 2º. Apresentação de propostas ao grupo para avaliar o que levar como referencial para o material do Proeja; 3º. Início da produção do material por meio da escolha dos temas geradores e a socialização do esboço desse material ao grupo.

Nos primeiros encontros, os professores tiveram acesso aos materiais do PROJOVEM URBANO, Material Didático da Matemática¹⁴ e dos Cadernos da EJA. Cada professor teria o compromisso de analisar o material e verificar quais atividades e os tipos de abordagens que seriam os mais adequados aos nossos alunos. Os educadores foram divididos em grupos, os quais formariam as áreas específicas das ciências humanas, exatas, naturais e linguagem. Após as análises, cada grupo apresentou uma síntese do material, destacando o que era válido considerar como relevante na produção do material. Durante as apresentações emergiram várias discussões, principalmente em relação ao formato do material que tem como base norteadora o currículo integrado.

14 Trabalho pioneiro, construído colaborativamente pelos professores de Matemática do Proeja do Ifes - Campus Vitória para permitir a integração curricular. O material contém fichas temáticas que propõem problemas com base na experiência de vida e profissional dos alunos.

Outro ponto a ser destacado foi a concepção do material didático, pois seu início seria naquele espaço de formação, mas a produção consistiria em algo contínuo ao longo do processo de ensino. Uma das ideias acatadas pelo grupo foi a produção de um material com as páginas destacáveis, no formato de um fichário, para facilitar a inserção de outros conteúdos/temas durante o período letivo. Essa formatação tem como parâmetro o material já desenvolvido no grupo da Matemática.

Após a socialização dessas referências, foram cedidos os momentos dos Encontros de Formação para os grupos formularem as bases metodológicas dos materiais, período este que durou cerca de três encontros, nos quais acompanhamos o grupo de professores da área de Ciências Humanas.

Durante as discussões iniciais ficamos atentos às questões que emergiam no grupo, principalmente no formato e na divisão temática do material didático. A grande indagação consistia em como articular as disciplinas a partir de módulos, pois muitos educadores já previam dificuldades nessas articulações com os outros profissionais das outras áreas. Nesse contexto, o grupo foi desenvolvendo a discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade e pensando em um planejamento onde o ensino passaria por temas geradores.

A priori, os educadores da área das Ciências Humanas decidiram dividir os temas em quatro partes, denominados *volumes*. Os temas escolhidos servem de base para geração das discussões dos conteúdos em sala de aula. Cada volume é acompanhado de algumas propostas de temas que auxiliariam todos os profissionais do Proeja na elaboração de atividades, na escolha dos textos e nas formas de avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Segue abaixo a tabela dos volumes com suas respectivas propostas temáticas.

Tabela 1 - Propostas dos professores da área de Ciências Humanas para a produção do material didático do Proeja (Ifes-Vitória)

VOLUMES	PROPOSTAS DE TEMAS
1. ECONOMIA	Meio ambiente
	Desenvolvimento Sustentável
	Economia Solidária
	Luta pela terra
2. SOCIEDADE	Inclusão e Exclusão
	Questões Étnicas
	Direitos Humanos
	Política e cidadania
3. TECNOLOGIA	Reestruturação Produtiva
	Mudanças no mundo do trabalho
	Mídia
4. AUTONOMIA	Ciência / Pesquisa
	Produção
	Valores
	Emancipação

Cabe ressaltar que a escolha dos temas encontra-se em processo de reformulação, podendo ocorrer mudanças; porquanto, esse movimento visa à integração dos conteúdos e à produção de um material que valorize as particularidades e a história de vida dos alunos do Proeja.

Outro momento de destaque dos encontros de Formação Continuada foi a análise do Projeto de Resolução que propende na atualização das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Os professores e a equipe da coordenação do Proeja formaram grupos de discussão com o intuito de elaborar estratégias e sugestões buscando mudanças no documento em questão, tratando dessa temática de maneira mais abrangente, de forma integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Esse fato evidencia mais uma responsabilidade dos encontros de Formação Continuada, a qual vai além

da prática reflexiva do ensino e aprendizagem, pois esse espaço também proporciona discussões das leis que regem tanto a EJA quanto a Educação Profissional e que refletem nas práticas e ações adotadas no Proeja¹⁵.

Esse período de participação nos encontros de Formação Continuada nos possibilitou “a troca de experiências e a partilha de saberes [que] consolidam espaços de formação mútua, nos quais percebemos [que] cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p.26).

Essa construção diária nos mostra que um “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23). E ainda nessa perspectiva, ressaltamos que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional de professores reflexivos “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 2002, p.27).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa reiteram que o processo de construção do projeto pedagógico para os cursos foi um momento muito rico e esta experiência tem provocado mudanças significativas nas práticas dos educadores. O Proeja, ocupando a posição de política de educação, reafirma a relevância desses espaços formativos no desenvolvimento da prática docente, de pesquisas e na socialização das questões pertinentes à EJA e à Educação Profissional.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional presente no Proeja e desenvolvida nos Institutos Federais é realçada diante de sua contribuição e da exposição de experiências

15 Vale destacar que essas ações serão retomadas em 2011, uma vez que no semestre passado os professores do Ifes promoveram uma greve prolongada. Isso alterou o calendário escolar e desarticulou os encontros de Formação Continuada dos professores do Proeja.

presentes nesse Programa. Dessa forma, a consolidação do Proeja é uma contrapartida às concepções conservadoras e elitistas que permeiam a rede federal, constituindo-se uma resposta política diante das lutas de classes.

A valorização dos trabalhos realizados durante as reuniões de Formações Continuadas do Proeja contempla todos os princípios fundamentais para a cidadania do sujeito jovem e adulto. As experiências adquiridas nesses espaços formativos indiciam para percursos em que as práticas metodológicas visam a uma aprendizagem realmente significativa, que faça sentido ao aluno da EJA.

Os educadores do Proeja que assumem essa função de agentes envolvidos diretamente no processo tendem a atuar como mediadores e articuladores dessa construção coletiva do currículo, sempre ressaltando em suas propostas práticas e ações que são demandas, ensejos e exigências desses sujeitos. Adquirir a sensibilidade de reconhecer o potencial presente nesse campo de saberes da EJA e relacioná-los com o mundo do trabalho é o grande desafio docente.

Por conseguinte, o espaço da Formação Continuada passa a ser também um canal de comunicação entre docentes, gestores e discentes que possibilita a interação, o diálogo, a produção e a as formas de problematização dos conhecimentos já construídos por esse coletivo e que são as marcas desses sujeitos jovens e adultos atendidos pelo Proeja.

4 REFERÊNCIAS

BARRACHO, Maria das Graças, et al. Políticas Públicas de Formação de Professores e de Financiamento: Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio. Boletim 07: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/MEC. Maio-junho/2006.

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

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. Edital PROEJA/CAPES/SETEC, n.03/2006. Brasília: MEC/SETEC, 2006

CAMPOS, Camila Aparecida de. Os desafios da implementação do currículo integrado do Proeja em Rio Verde-GO. Dissertação (Mestrado). Goiás: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; COSTA, Thayná Assis Bertholini. O ensino de inglês no âmbito do PROEJA-ES: perspectivas, desafios e proposições. Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação: programa e trabalhos completos/XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. ANPAE; Vitória (ES): UFES/CE/PPGE, 2009.

ClAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In TIRIBA, Lia; ClAVATTA, Maria (orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

ClAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/01/2011.

COLONTONIO, Eloise Medice. O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação. Dissertação (mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: Educação e Realidade: EJA e Educação Profissional. Vol.1, nº. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.

BREGONCI, Aline de Menezes / SCOPEL, Edna Graça
CANHAMAUQUE, Helton Andrade / FERREIRA, Maria José de Resende
AMPARO, Zilda Teles da Silva

FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, E.C; CEZARINO, K.R.A. A formação continuada de professores e proeja: dois grandes desafios. VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA. 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: Educação e Realidade: EJA e Educação Profissional. Vol.1, nº. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desiree Gonçalves e RESENDE, Maria Jose de. A EJA integrada à Educação Profissional no CEFET: avanços e contradições. Cadernos ANPED, V 30, ANPED, 2007.

GOMES, Cleide de Oliveira; ANGELO, Cristiane Borges. Entre o oficial e o real: conhecendo os estudantes do PROEJA. Natal, 2007. 88 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação lato sensu em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MOURA, Bruno dos Santos Prado, et. al. A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do PROEJA no Ifes Vitória/ES: avanços, tensões e desafios de um processo político. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em < <http://www.fae.ufmg.br/endiipe/publicacoes.php>> Acesso em maio de 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2002.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Formato	<i>15 x 21 cm</i>
Mancha gráfica	<i>11,7 x 16,9 cm</i>
Papel	<i>chamois fine dunas 80g (miolo), supremo 250g (capa)</i>
Fonte	<i>Candara 17/20,4 (títulos), Minion Pro 11/13,3 (textos)</i>

Impresso em setembro de 2012