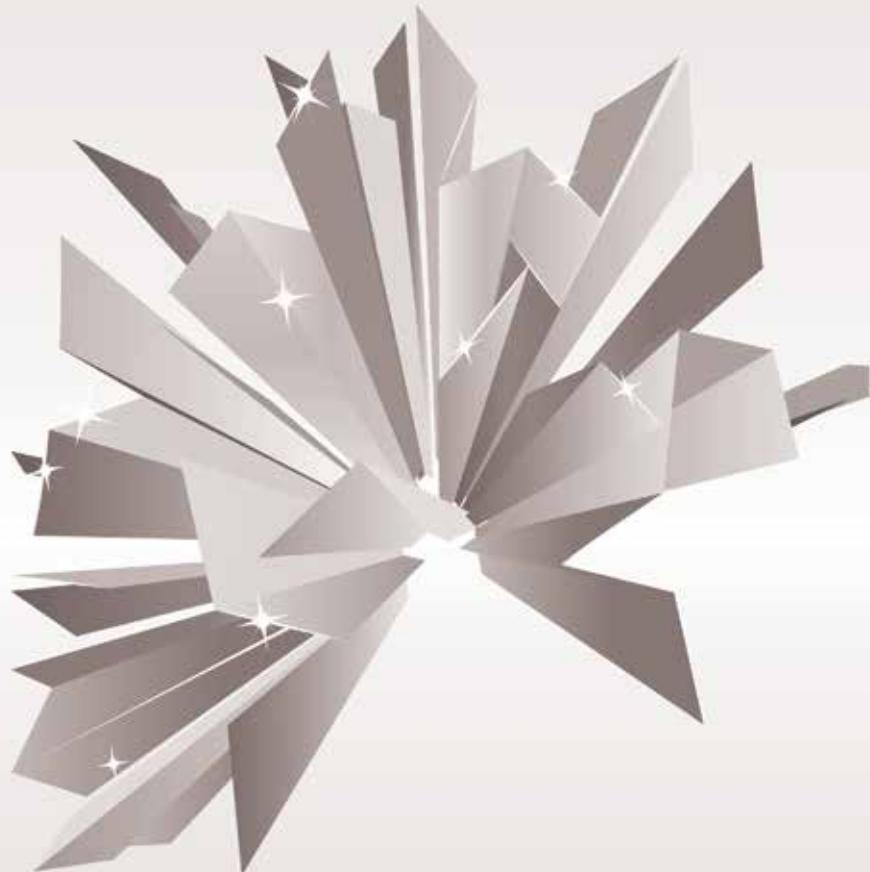


Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

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



Ministério da Educação
Ministro da Educação
Aloizio Mercadante



Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

Reitor
Denio Rebello Arantes

Pró-Reitora de Ensino
Cristiane Tenan Schlittler dos Santos

Diretor-geral do Campus Vitória
Ricardo Paiva



Centro de Educação a Distância - Cead

Diretora
Yvina Pavan Baldo

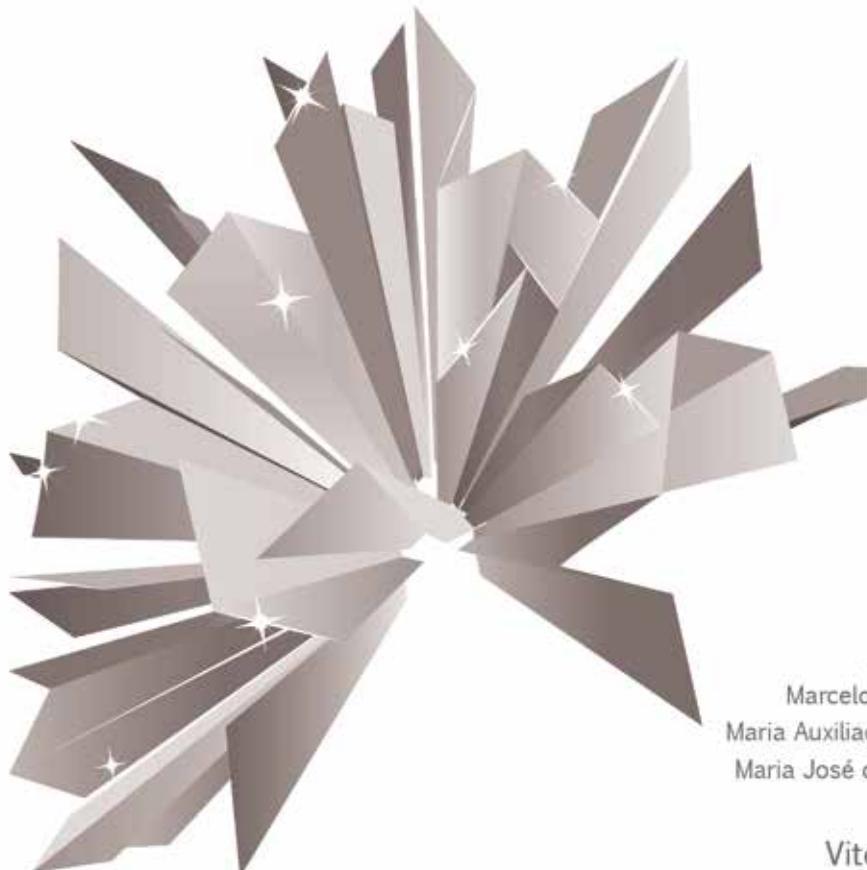
Universidade Aberta do Brasil - UAB

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 2



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.

344 p.; 15 x 21 cm; v.2

Inclui bibliografia.

ISBN: 978 - 85 - 62934 - 72 - 8

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 11

- 1 | UM PERFIL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA NOS MUNICÍPIOS DE ALEGRE, JERÔNIMO MONTEIRO, MIMOSO DO SUL E MUQUI 19
- 2 | A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPÍRITO SANTO: DO BRASIL COLÔNIA AO GOVERNO DILMA 57
- 3 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PROEJA: NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA 95
- 4 | A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS NO CURSO DE METALURGIA DO PROEJA DO IFES CAMPUS VITÓRIA-ES: UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DA PROFISSIONALIZAÇÃO 125
- 5 | DA ESCOLA PARA A PISTA: TECENDO REFLEXÕES SOBRE AS TRANSEXUAIS E AS TRAVESTITIS 161
- 6 | A EVASÃO E AS AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA EJA E PROEJA 187
- 7 | A PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PROEJA 217
- 8 | REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA-FIC EM UMA PENITENCIÁRIA 239
- 9 | OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS AO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL PROPORCIONADO PELO PROEJA DO IFES – CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE 267
- 10 | AS MARCAS SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS DO PROEJA: ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO¹ 301
- 11 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM COM O PROEJA¹ 323

PREFÁCIO

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
(Elogio do Aprendizado, B. Brecht)

Os versos de B. Brecht ecoam nos textos que compõem este trabalho, numa perspectiva de formação continuada dos professores a partir de uma concepção de integração entre trabalho e educação, fundamento da formação do trabalhador crítico e cidadão. Aqui se acham reunidos os esforços dos professores e professoras que concluíram o curso de Pós-Graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, sob coordenação do Prof. Rony Freitas. Sintonizado com os versos acima, os artigos aqui reunidos nos fazem refletir que vivemos num contexto em que aprender não é mais um convite, mas um imperativo resumido em expressões como sociedade “aprendente”, sociedade da informação ou sociedade do conhecimento. Essas expressões são, muitas vezes, transformadas em chavões representativos dos tempos atuais, caracterizados pelas transformações socioeconômicas e pelo acelerado avanço da ciência e tecnologia.

Os textos nos convidam a fugir a esses modismos e chavões, numa perspectiva de reflexão crítica sobre a educação brasileira, exercício desafiador para todos

nós educadores que vivenciamos uma temporalidade marcada pelo profundo mal-estar diante de uma modernidade que, no caso brasileiro, se caracteriza por ser tanto tardia, quanto excludente. De fato, passados mais de quinhentos anos de história do Brasil, a questão crucial deste País ainda se chama exclusão social, evidenciada nos dados do IBGE de 2010 cujos indicadores, em que pese algumas melhorias em relação à década anterior, apontam uma situação alarmante na qualidade de vida da maioria da população brasileira.

No que diz respeito à educação, os dados do IBGE e INEPE de 2010 evidenciam que houve significativos avanços pela ampliação da oferta de matrículas no ensino fundamental e médio e pela expansão de matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos. A expansão da matrícula na educação básica colocou em evidência a enorme carência na formação do professor, sobretudo se considerarmos que somente na última década a modalidade de educação de jovens e adultos passou a fazer parte da agenda das políticas públicas municipais, estaduais e federal. Esse fator foi primordial para garantir uma formação humana e cidadã aos milhões de jovens a quem não couberam as condições objetivas de conclusão do ensino básico, situação e realidade à qual está submetida significativa parcela da população brasileira excluída do acesso a uma escola pública de qualidade. Mas, se por um lado a expansão da oferta de EJA possibilitou a ampliação da garantia do direito à educação àqueles excluídos da escola quando crianças e adolescentes, por outro lado evidenciou a enorme fragilidade das políticas públicas quando confrontada pela incapacidade de superar a péssima qualidade do ensino, causada pelas precárias condições de trabalho e pouca valorização dos professores.

Em relação aos profissionais da educação, essa pouca valorização diz respeito tanto à baixa remuneração

quanto à não continuidade em sua formação, aspecto apontado como fundamental para promover seu crescimento e identidade profissional, conforme salienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Assim, na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, a formação de professores constitui fator primordial, em especial o professorado que trabalha 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 Básica à Educação Profissional na modalidade de Educação Jovens e Adultos – Proeja.

Nesse sentido, o curso de Pós-Graduação Proeja na modalidade a distância, ofertado pelo Cead e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Ifes, abre a perspectiva de atendimento à demanda da profissionalização docente aos professores das redes públicas dos municípios e da rede estadual de educação, aspecto fundamental para melhoria da qualidade de ensino nestes sistemas.

Com efeito, a formação continuada ao nível da pós-graduação constitui um direito dos professores, numa perspectiva de que nesta etapa formativa ele terá a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos, saberes e domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, fator propiciador de um conhecimento crítico-reflexivo oriundo do diálogo entre as teorias e sua experiência profissional.

Se concordamos com Paulo Freire que é no e pelo diálogo que se constrói a relação educativa, a dinâmica dos tempos-espacos na Educação a Distância – EaD constitui-se num fator potencializador das trocas de experiências, ampliando o diálogo na múltiplas falas presentes e encurta as distâncias. Com efeito, veremos ao longo deste trabalho escrito por alunos/professores em processo de formação continuada que pensar a realidade

da escola pública a partir da proposta do Proeja representa abrir-se a novos horizontes, desaprisionando os processos formativos daqueles lugares comuns instituídos por práticas educativas estabelecidas ao longo de séculos de nossa história, em geral, caracterizadas por espaços-tempos estáticos, cujo ordenamento segue a linearidade transmissiva do professor.

Para finalizar, destaco que o imperativo em apreender posto como condição para inclusão social, bem como a urgência na formação dos professores, não significa abrir mão do compromisso com a qualidade da escola pública. Num tempo em que vai se consagrando o direito à educação, evidenciado pelo recente julgamento do Supremo Tribunal Federal - STF em favor das ações afirmativas que visam à inclusão dos afrodescendentes e indígenas no ensino superior, a garantia de uma escola pública de qualidade constitui um direito ainda em perspectiva e que requer o esforço, a criatividade e a criticidade daqueles que transformam a sociedade a partir de sua realidade, encurtando os espaços e os tempos, pois se faz urgente o aprender. Como canta o poeta, “*todo artista tem que ir aonde o povo está*”.

Antonio Henrique Pinto

APRESENTAÇÃO

Nesse segundo volume, reiteramos nossa tarefa como educadores frente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Governo Federal no que tange à formação de professores. Nós, educadores do Ifes, Campus Vitória, contando com a experiência acumulada do trabalho do grupo de pesquisa Ifes/UFES convênio Capes/Setec/Proeja e com as ações da formação continuada dos profissionais que atuam no Proeja e dos cursos de Especialização Proeja oferecidos desde 2006, afirmamos o compromisso de formar professores que se desenvolvem continuamente, que discutem os sujeitos da EJA e do Proeja e que refletem sobre as questões norteadoras dessas modalidades de ensino, sobretudo as que envolvem pesquisas relacionadas a políticas públicas direcionadas ao Proeja.

Neste livro, além das pesquisas desenvolvidas por alunos da primeira turma da Especialização em Proeja a distância(2010), 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., como pesquisas que focam 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 idiossincrasias e os riscos sociais sejam discutidos; em analisar a influência das políticas públicas educativas voltadas para a EJA, em buscar compreender o processo de emancipação social dos alunos da EJA e Proeja; em análises de práticas docentes a partir e dentro da realidade do aluno e/ou da escola; na reflexão sobre a Implantação do Proeja FIC; e na avaliação da oferta e do processo de formação na Pós-graduação *Lato Sensu* em Proeja na modalidade a distância.

Aline Vicentini Mauri e Sandra Fraga da Silva realizaram um levantamento do perfil de professores que atuam na EJA em escolas estaduais dos municípios de Alegre, Jerônimo Monteiro, Mimoso do Sul e Muqui, para verificar a formação, os conhecimentos e os desafios explicitados por esses profissionais. A pesquisa descritiva englobou tanto a linha quantitativa como a qualitativa. Concluíram que, mesmo tendo, na maioria, mais de 20 anos de formação, os professores atuam há pouco tempo na EJA, mas apontam algumas dificuldades no processo pedagógico. Há os que não identificam diferenças entre o ensino regular e a EJA e a maioria desses profissionais não tiveram formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, apesar de assim o desejar.

O trabalho de Isabela Spalenza Giostri e de Helaine Barroso dos Reis analisa a influência das políticas públicas educativas voltadas para a EJA com foco na erradicação

do analfabetismo no Brasil, mais especificamente, no Espírito Santo, a partir da colonização até o governo Dilma. Para tal, utilizaram uma metodologia teórico-descritiva de caráter histórico-documental, baseada em autores como Saviani, Frigotto, Barreto, Coutinho, Silva e a legislação educacional (federal e estadual). A análise final evidencia que a EJA foi frequentemente tratada como política compensatória e/ou emergencial, e que o tímido avanço alcançado não aponta para uma lei específica à EJA, mas tem como viés o conjunto de políticas que se estabeleceram entre os diversos níveis governamentais.

Com o artigo intitulado “Formação Continuada de Professores em Proeja: necessidade e importância”, os autores Aline Costalonga Gama e Sidnei Quezada Meireles Leite trazem uma reflexão sobre a importância e a necessidade da oferta da Formação Continuada para os profissionais que atuam no Programa. Objetivaram também identificar o perfil e os desafios com relação ao desenvolvimento de atividades com EJA/Proeja, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dos alunos do curso de Especialização em Proeja do Ifes (Turma EaD, do polo de Santa Teresa do período de 2010/2011). O estudo permitiu perceber que a formação continuada dos docentes intervém em sua prática cotidiana e que os encontros dos educadores, promovido pelo curso, propiciavam trocas de experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

O artigo produzido por Mariana Passos Ramalhete Guerra e Eliesér Toretta Zen teve como proposta estudar as relações Étnico-raciais no Curso de Metalurgia do Proeja do Ifes Campus Vitória e objetiva, basicamente, averiguar, sob o aspecto histórico, a formação do perfil dos alunos do Proeja. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, focada no estudo de caso. Como resultados desta investigação, destacamos a importância do

reconhecimento da EJA como direito público subjetivo; o desenvolvimento de ações que de fato garantam aos sujeitos do Proeja o reconhecimento e a afirmação de sua identidade étnico-racial dentro do Ifes; e a necessidade de um processo formativo que vai além da dimensão técnica, incorporando a dimensão humana na perspectiva de uma educação integral.

Leyse da Cruz Ferreira e Maria José de Resende Ferreira problematizaram como a EJA, no contexto do Proeja, pode ser um espaço de conquista da cidadania e de inclusão para a população excluída da escola devido à discriminação por orientação sexual. Desenvolveram uma pesquisa de abordagem qualitativa com ênfase nas histórias de vida, para reconstruir as trajetórias escolares das transexuais e travestis femininas que trabalham como profissionais do sexo na Orla de Camburi, em Vitória - ES. Os dados da pesquisa apontam que, para este grupo, a educação é vista como um valor humanístico necessário para o desenvolvimento social delas, mas as discriminações cometidas contra as mulheres trans no ambiente escolar por meio de práticas cotidianas de violência faz com que a escola perca sua importância e passe a ser um espaço de sofrimento e humilhação.

Bárbara Elisa Uliana Premoli e Marcia Brandão Santos Cade buscaram, em seus estudos, identificar as possíveis causas da evasão na EJA e no Proeja no município de Venda Nova do Imigrante-ES, analisando as ações ou métodos que proporcionam a sustentabilidade e a permanência dos alunos. Para tal análise, foram consideradas as informações dos coordenadores, professores e alunos de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, onde é oferecida a Educação de Jovens e Adultos, e do Ifes *Campus* Venda Nova do Imigrante, que oferta o Proeja. Desenvolveu-se uma investigação com abordagem qualitativa numa perspectiva exploratória, utilizando questionários e

entrevista semiestruturada. A partir desse estudo e das leituras realizadas foram apontados os principais fatores relacionados à evasão escolar.

Maria das Dores Zanardo Coaioto e Maria Auxiliadora Vilela Paiva apresentam um estudo sobre a prática do professor de Geografia que atua nos cursos técnicos do Proeja, no Ifes *Campus* de Venda Nova do Imigrante. Desenvolveram uma pesquisa qualitativa de levantamento e utilizaram como instrumentos de coleta de dados entrevistas com o professor e observações sistemáticas de sua prática pedagógica na sala de aula. Dentre os resultados evidenciados na pesquisa, as autoras apontam que a prática do professor, mediante uma abordagem contextualizada dos conteúdos propostos na disciplina, consistia em metodologias dinâmicas e dialógicas, as quais possibilitam a formação do sujeito por meio da integração entre teoria e saberes da experiência.

O artigo “Reflexões sobre a implantação do Proeja-FIC em uma penitenciária”, de Claiton Haroldo Monte e Rony C. O. Freitas traz algumas reflexões sobre a implantação do Proeja-FIC em uma Penitenciária Regional localizada em um município do ES, a partir de percepções de professores e estudantes. Levam-se em consideração as adversidades do ambiente penitenciário, principalmente com relação à infraestrutura e às dificuldades em se trabalhar em um ambiente impregnado de histórias de vida marcadas pela marginalidade, muitas vezes fruto de desigualdades sociais. A pesquisa que deu origem a este texto foi de caráter qualitativo e de levantamento, com referenciais teóricos que valorizavam o diálogo, o que ajudou também a escolher o grupo focal como principal instrumento de coleta de dados. Para compreensão dos resultados, foi preponderante considerar a forma como as relações se constituem em um ambiente caracterizado pela privação de liberdade, pois são determinantes, ora favorecendo ora se ajustando

ao regime paralelo estabelecido por múltiplas lideranças. As falas dos sujeitos pesquisados levaram a concluir que é possível haver um processo de formação profissional de sujeitos jovens e adultos que se encontram em privação de liberdade, contribuindo para um amadurecimento recíproco de professores e estudantes, em um processo de aprendizagem compartilhada.

O artigo de Sarah Targa Pinto e de Gustavo Henrique Araújo Forde tem a finalidade de compreender os sentidos atribuídos ao processo de emancipação social pelos alunos do Proeja. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, cuja coleta de dados foi desenvolvida mediante aplicação de questionários aos alunos do curso de Administração do Proeja do Ifes *Campus Venda Nova do Imigrante*. Os resultados indicam que os sujeitos pesquisados têm consciência dos caminhos escolhidos para alcançar a emancipação social e demonstram ser extremamente críticos à medida que compreendem a necessidade de aliar os conhecimentos trazidos consigo aos que adquirem no decorrer do curso, transformando estes conhecimentos em ferramentas indispensáveis para sua libertação, ou seja, sua efetiva emancipação. Por fim, conclui-se que o Proeja favorece o processo de emancipação social contínuo e a libertação dos sujeitos, de maneira que estes mudem sua condição de oprimidos e assumam o protagonismo de sua emancipação.

Para discutir o Proeja como espaço de diálogo entre saberes e experiências de jovens e adultos na busca pela emancipação, Aline Menezes Bregonci, Edna Graça Scopel, Eliesér Toretta Zen, Helton Andrade Canhamaque, Maria José de Resende Ferreira e Zilda Teles da Silva Amparo realizaram um estudo do tipo descritivo, com abordagem quali-quantitativa. Os dados analisados são oriundos do questionário socioeconômico respondido pelos alunos no ato de sua

inscrição para o processo seletivo. Os resultados obtidos nessa pesquisa, entre outros, reiteram a tendência de juvenilização dos estudantes inseridos na EJA e apontam o elevado número de estudantes provenientes de escolas públicas, que buscam a oportunidade de concluir o processo de escolarização aliado à profissionalização com vistas a melhorar suas condições de inserção no mundo do trabalho.

Com o trabalho intitulado “Educação a Distância: o desafio da formação de professores para atuarem com o Proeja”, Maria José de Resende Ferreira, Edna Graça Scopel e Rony C. O. Freitas e Maria Auxiliadora Vilela Paiva fazem uma avaliação da oferta e do processo de formação das turmas do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Proeja na modalidade a distância, com o objetivo de estabelecer diálogos sobre o processo formativo dos alunos. Com este trabalho, os autores consideram que as discussões levantadas possam contribuir para a reflexão das propostas curriculares dos cursos de Especialização a distância da instituição.

A intenção deste segundo volume, além de continuar com a divulgação de pesquisas desenvolvidas no Proeja, é 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 2006 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 se têm 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 | UM PERFIL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA NOS MUNICÍPIOS DE ALEGRE, JERÔNIMO MONTEIRO, MIMOSO DO SUL E MUQUI

Aline Vicentini Mauri⁽¹⁾

Sandra Aparecida Fraga da Silva⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica tem sido elemento indispensável para proporcionar um ensino de qualidade aos alunos. Porém, quando falamos em educação de jovens e adultos, essa questão intensifica-se, isso porque os alunos dessa modalidade de ensino requerem metodologias diferentes da encontrada no ensino regular (BRASIL, 2001).

A formação específica de professores para atuarem na EJA torna-se questão de debate e assunto preocupante, pois acreditamos que diversos professores não foram preparados em sua formação, inicial ou continuada, para atuarem nessa modalidade. Uma consideração que merece destaque é a falta de oferta de disciplinas que tratem de temas específicos sobre a EJA durante a graduação para atuar com essa modalidade. Defendemos a necessidade de um número maior de pesquisas para analisar diferentes currículos de licenciaturas para investigar essa questão. Identificamos a pesquisa de Cosme (2009) sobre a formação inicial de um curso de

¹ Licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: alinevmauri@hotmail.com.

² Doutora em Educação (Educação Matemática), professora de Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes - Campus Vitória. Trabalha com a licenciatura em Matemática e com o Mestrado Profissional em Educação de Ciências e Matemática, coordena o Laboratório de Matemática e o Pibid/Matemática/Ensino Fundamental. E-mail: sandrafraga7@gmail.com.

licenciatura em Matemática no ES sobre EJA cuja autora relata a própria dificuldade que teve ao atuar pela primeira vez em uma turma de jovens e adultos. Cosme (2009) cita também que durante sua graduação não recebeu nenhum tipo de preparação específica para atuar com essa modalidade. Ela realizou uma pesquisa com outros professores que também identificaram que não tiveram formação específica para atuar na EJA.

As pesquisadoras do presente artigo não tiveram, na formação inicial, preparação para trabalhar com EJA, as disciplinas não abordaram de maneira específica debates sobre essa modalidade e nas aulas pedagógicas também não foram debatidos aspectos sobre a EJA. Defendemos que a especialização em Proeja do IFES proporcionou reflexões sobre a importância de formação específica para atuar com alunos jovens e adultos. Identificamos que os alunos jovens e adultos possuem especificidades que devem ser levadas em consideração para que ocorra um melhor aprendizado. Identificar como os professores de municípios do interior do estado do ES analisam suas próprias práticas na EJA e realizar um levantamento do perfil desses profissionais pode contribuir para que recolhamos dados sobre a questão da formação de professores e a necessidade de abordar as demandas específicas da educação de jovens e adultos. Sendo assim, torna-se importante a realização de pesquisas nessa área, em especial em municípios do interior do sul do estado, onde são desconhecidas pesquisas sobre essa temática.

A partir dos debates propiciados durante o curso de especialização e de leituras realizadas, começaram a surgir alguns questionamentos: Será que os professores que estão atuando nas salas da EJA receberam algum tipo de formação específica para atuarem nessa modalidade de ensino? Será que eles estão preparados para proporcionar a esses alunos um ensino que atenda as suas especificidades? Pensando nisso, resolvemos investigar por meio de uma pesquisa, um perfil de professores que atuam na sala da EJA em escolas estaduais dos municípios de Alegre, Jerônimo Monteiro, Muqui e Mimoso do Sul, localizados no sul do estado do Espírito Santo.

O objetivo geral deste trabalho foi realizar um levantamento do perfil de professores que atuam nas salas da EJA nos municípios supracitados, verificando a formação, os conhecimentos e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino. Tivemos como objetivos específicos: identificar se os professores da EJA das escolas analisadas tiveram algum tipo de formação sobre essa modalidade; levantar

alguns desafios expostos pelo professor em trabalhar com os alunos da EJA; explicitar algumas comparações realizadas pelos professores em relação ao trabalho com alunos da EJA e com alunos do ensino regular; e investigar a opinião dos professores sobre formação específica para atuar na EJA.

Neste artigo iniciamos apontando algumas considerações sobre a EJA e a formação de professores, posteriormente, apresentamos nossa metodologia, sendo seguida das discussões e análises dos resultados obtidos. Terminamos com nossas considerações finais apontando caminhos e levantando mais questionamentos.

2 EJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O analfabetismo é um problema que merece destaque em nosso país. Mesmo com a evolução tecnológica vivida nos últimos anos e o avanço de outras áreas, a educação ainda continua sendo uma questão preocupante, em especial quando se fala da educação de jovens e adultos, que vem ao longo dos anos enfrentando inúmeros desafios para poder propiciar a essas pessoas o direito que fora negado na infância (ARROYO, 2007).

Ao longo do século XX vários movimentos foram criados na busca de alfabetizar os jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Entretanto, somente a partir da Lei nº 9.394/96 essa modalidade de ensino passou a ser vista de maneira diferenciada pelas políticas educacionais da União, dos estados e dos municípios (PINTO, 2010). Mello (2010) ressalta essa visualização a partir da LDB destacando, principalmente o fato de

[...] que a EJA corresponde a uma forma específica da educação básica, comum a todos os cidadãos, destinada ao jovem e ao adulto que não estudaram na idade apropriada, e que pode ser ofertada por meio de cursos ou exames, e cujo escopo é a habilitação dos educandos ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular. Trata-se, portanto, de uma educação formal, com vistas à certificação e conclusão de etapas de estudo, mais que também afere e reconhece mediante exames os saberes da educação não formal ou informal (MELLO, 2010, p. 46-47).

Os alunos da EJA são, em sua maioria, pessoas que, por variados motivos, não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, possuem realidades diferentes e para voltarem à escola, enfrentam diversas dificuldades (CEARON; MENDES JÚNIOR, 2009). Dessa forma, a escola, seus agentes e currículos precisam estar articulados para garantir a apropriação do conhecimento científico e acadêmico ofertado pela educação escolar. Arroyo (2007) pontua que ao longo dos anos ocorreram diferentes tentativas de caracterizar a EJA com suas especificidades. Ele afirma que os últimos anos têm sido propícios para uma discussão aprofundada sobre essa modalidade e a educação que deve ser configurada para atender a diversidade da EJA. Esse autor pontua que um indicador promissor dessa mudança “[...] é a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formadores(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2007, p. 21).

Essa nova postura dos profissionais que atuam na educação dos jovens e adultos perpassa pela mudança de visão desses indivíduos, que precisam ser vistos “em suas trajetórias humanas” (ARROYO, 2007, p. 24), que retornam à escola com diferentes formações e aprendizagens que não podem ser negadas. Necessitamos, portanto, analisar e refletir sobre a formação dos futuros professores e dos professores que já atuam nessa modalidade de ensino para atender as demandas específicas da EJA. Arroyo (2006) aponta que um ponto que precisa estar presente nas discussões sobre a formação de professores para a EJA é que eles comecem a ter clareza das mudanças que vêm ocorrendo na situação da EJA, seja pelo próprio governo, seja pelo Ministério da Educação e pelas políticas públicas, entendendo a EJA como “[...] responsabilidade e dever do estado” (ARROYO, 2006, p. 18). Ele afirma que uma formação que possa compreender as necessidades e as especificidades precisa analisar a história da EJA em seus movimentos e lutas políticas e as condições sociais e culturais dos jovens e adultos. A análise desses componentes contribuiria para que o professor organizasse um “[...] entendimento da EJA em sua especificidade, a partir do reconhecimento das acepções assumidas, princípios compartilhados, métodos e processos praticados e produzidos no passado. Também possibilitaria novas lentes para observar a realidade social e às singularidades dos sujeitos da EJA” (VÓVIO, 2010, p. 70).

Soares (2007) destaca que as condições de permanência desses alunos na escola, bem como o acesso a ela está relacionada à formação específica do

professor sobre essa modalidade. Ele amplia essa discussão e afirma que “[...] uma questão recorrente diz respeito à necessidade de se ter uma formação específica para o educador de jovens e adultos” (SOARES, 2007, p. 285). Entretanto, o autor cita que 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” (SOARES, 2006, p. 3). Para que consigamos modificar a realidade e contribuir para a efetiva educação desses jovens e adultos, precisamos debater essas formações e aprofundar as discussões sobre como estão ocorrendo os processos formativos dos educadores da EJA (DI PIERRO, 2010).

De acordo com a UNESCO (2008, p. 105) podemos encontrar muitos educadores, que apesar de habilitados ao magistério, “[...] não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltados para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas”. É destacado ainda que “[...] dos 1.698 cursos de Pedagogia mantidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos” (UNESCO, 2008, p. 106). Diante do exposto, podemos perceber que a maioria dos cursos de formação inicial de professores ainda não oferece formação inicial específica para atuar na EJA. Alguns estudos também apontam para a não formação continuada dos professores para a especificidade da EJA. Moura (2009) afirma também que profissionais que atuam na EJA ainda não têm qualificação e habilitação específica sobre essa modalidade. A autora destaca ainda que

[...] sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos (MOURA, 2009, p. 46).

A identificação dessas realidades precisa ser considerada para a criação de formações iniciais e continuadas específicas para educadores

que atuam na EJA ou no Proeja. De acordo com Menezes e Abreu (2010), o processo de ensino na EJA é muitas vezes infantilizado, ou seja, semelhante ao ensino regular. Isso ocorre por falta de uma proposta de ensino específica para atender a necessidade dos alunos dessa modalidade, diante disso, os conteúdos acabam sendo trabalhados fora da realidade dos alunos. Pensamos que isso não contribua para um aprendizado significativo desses jovens e adultos que estão matriculados na EJA e no Proeja em todo Brasil. Notam-se diferentes lacunas no trabalho de professores na modalidade EJA. Para entendermos e avaliarmos essas lacunas, outras pesquisas precisam ser realizadas. Essas lacunas contribuem para práticas pedagógicas indevidas e concepções inadequadas dos profissionais em relação à escolarização dos jovens e adultos (MOURA, 2006; 2009), prejudicando a realização de uma educação adequada.

Educadores que atuam com a EJA precisam perceber a diversidade e a especificidade do público jovem e adulto. Dessa maneira, a EJA enquanto modalidade de ensino precisa ser reconhecida como espaço que os excluídos de direito à educação de qualidade, tenham direito de ser alfabetizados, de conseguir interagir com o mundo, de ser sujeito com acesso aos bens culturais produzidos e de se desenvolver enquanto ser humano. Segundo Arroyo (2007, p. 22) “[...] a educação de jovens e adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida –juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos”. O autor cita ainda que a finalidade da EJA “[...] não poderá se suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida” (ARROYO, 2007, p. 21). Sendo assim, é importante destacar que a escolarização do aluno da EJA deve ser diferenciada da realizada no ensino regular, pois estes alunos possuem experiências de vida que não podem ser desconsideradas no processo de aprendizagem. Cabe ao professor evidenciar essas formações e experiências anteriores e torná-las focos propícios para ampliação de aprendizagens.

A preparação específica do professor para atuar na EJA, não é uma preocupação recente. De acordo com Soares (2006) no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, já era ressaltado a importância de uma preparação diferenciada para atuar com adultos. O autor destaca ainda que, apesar de não ser uma questão recente, somente nas últimas décadas esse problema ganhou uma dimensão mais ampla. Entendemos

que a formação específica sobre essa modalidade é um elemento importante para garantia do direito à educação desses alunos. Os profissionais precisam reconhecer as trajetórias da EJA e estarem dispostos a compreender a realidade e atualização dos jovens e adultos atuais (ARROYO, 2006; 2007).

Segundo Schneider (2004), exercer a profissão docente na EJA exige que o educador tenha preparo adequado, que possua características diferenciadas para tornar o ensino mais produtivo. Sendo assim, torna-se importante que os professores tenham um conhecimento amplo sobre essa modalidade de ensino, bem como sobre suas especificidades, suas potencialidades e seus desafios, para desenvolver adequadamente a educação para esses alunos (BRASIL, 2007). Percebemos a necessidade de analisar se os professores tiveram acesso a informações sobre o EJA e pontuar indicativos para que cursos de licenciatura repensem sua grade curricular e analisem a necessidade de inserir debates sobre a educação de jovens e adultos durante a formação inicial de futuros professores. Cabe às formações de professores de jovens e adultos contribuirem para a análise do perfil da EJA, de entenderem quem são os jovens e adultos que buscam essa modalidade de ensino para se qualificarem e se profissionalizarem. Um jovem ou adulto que possui uma história e que está no mundo como ser histórico, social e cultural, muitas vezes marginalizado e excluído das esferas socioeconômicas. Entender essas condições que estão imbricadas na atividade educativa da EJA e as especificidades vivenciadas por esses sujeitos se faz necessário para entender as particularidades e importância da formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos (ARROYO, 2006).

Pontuamos que, ao debatermos sobre formação de professores para educação de jovens e adultos, colocamos uma questão emergente que necessita ser repensada e discutida nos diferentes âmbitos, desde as políticas públicas de educação até diferentes instituições que atuam com formação inicial ou continuada de professores das mais diferentes áreas de ensino. Concordamos com Arroyo (2006, p. 26) que é necessário “[...] formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos”; que pensem em atender as demandas e as especificidades dos jovens e adultos, percebendo-os como sujeitos que têm voz, questionamentos e necessidades diferenciadas do público infantil da educação regular, sujeitos que já participam ativamente de outros processos de formação. Precisamos de pesquisas que contribuam

para a organização dessas formações, pesquisas que tentem identificar professores que atuam com a EJA e os fatores que estão imbricados na ação educativa nos diferentes contextos e com as demandas da educação de jovens e adultos (VÓVIO, 2010, p. 68).

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi quantitativa com reflexões qualitativas sobre o que foi obtido no levantamento de dados de um estudo exploratório para termos de maior familiaridade com as escolas investigadas (GIL, 2008). Essa pesquisa tem caráter descritivo por expor algumas características explicitadas pelos próprios professores sobre a sua formação para atuar na EJA. A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de questionário com professores da EJA que atuam em escolas estaduais do sul do ES, envolvendo professores dos municípios de Alegre, Jerônimo Monteiro, Mimoso do Sul e Muqui, localizados no sul do estado do Espírito Santo. O número de escolas e professores pesquisados por município encontra-se na tabela 1.

Tabela 1 - Municípios, número de escolas que atendem a EJA, quantidade de escolas e professores pesquisados

Municípios	Quantidade de escolas estaduais do município que atendem a EJA*	Quantidade de escolas pesquisadas	Quantidade de professores pesquisados
Alegre	8	3	16
Jerônimo Monteiro	1	1	7
Mimoso do Sul	3	3	16
Muqui	2	2	14
Total	14	9	53

* Fonte: Secretaria de educação do estado do Espírito Santo

O questionário (anexo A) foi composto por 22 questões, fechadas e abertas, em que os professores foram questionados em relação: a sexo, à faixa etária, à formação na graduação, ao tempo que trabalha como professor e com o Ensino de Jovens e Adultos e em relação ao vínculo empregatício. O questionário continha perguntas direcionadas ao trabalho específico com a EJA. Destacamos os seguintes tópicos: formação inicial e continuada sobre a EJA, dificuldades e desafios encontradas com o trabalho com a EJA, comparações entre ensino regular e EJA e formação específica sobre a EJA.

Para analisar os dados, realizamos agrupamentos que foram definidos em cinco categorias de análise: dados gerais; formação inicial e continuada para atuar na EJA; dificuldades e desafios; comparações entre ensino regular e EJA; e formação específica para atuar na EJA.

Para atender a questões éticas utilizamos, no decorrer deste artigo, identificação para os professores que responderam aos questionários com letras e números (estabelecidos aleatoriamente) de acordo com o município em que os professores atuam, a saber: Ax (Alegre), JMx (Jerônimo Monteiro), MSx (Mimoso do Sul) e Mx (Muqui).

Cabe ressaltar algumas dificuldades que foram encontradas na realização da pesquisa nas escolas, uma delas foi o contato com a direção em algumas escolas. Em alguns municípios a recepção feita pela gestão da escola foi melhor que outras. Alguns professores também não responderam a todas as questões. A falta de alguns professores também pode ser citada. Mas, de maneira geral, apesar das dificuldades, foi enriquecedor estar em contato com professores e gestores de escolas de diversos municípios.

4 PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO EJA

A partir da análise dos questionários foi possível identificar várias características dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Explicitaremos nossas análises separando-as nas categorias apresentadas anteriormente.

4.1 DADOS GERAIS

Em todos os municípios pesquisados, a maior parte dos profissionais é do sexo feminino. A faixa etária variou bastante, sendo que grande parte possui entre 30 e 50 anos de idade. Os dados referentes ao gênero e faixa etária podem ser observados mais detalhadamente na tabela 2.

Tabela 2 - Gênero e faixa etária dos professores participantes da pesquisa

Município	Gênero		Faixa etária				
	F	M	20 a 30 anos	30 a 40 anos	40 a 50 anos	50 a 60 anos	N/R*
Alegre	15	1	3	4	8	1	
Jerônimo Monteiro	6	1	1	2	3	1	
Mimoso do Sul	13	3	4	4	5	3	
Muqui	12	2	1	2	7	3	1
Total	46	7	9	12	23	8	1

* Não responderam.

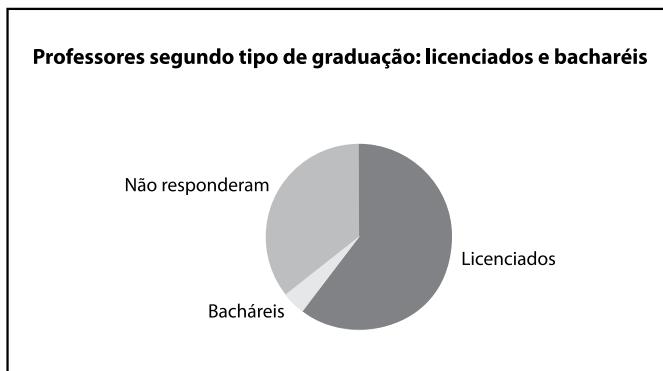
Sobre a formação na graduação foram feitas duas perguntas: a primeira se referia ao tipo de formação enquanto licenciado ou bacharel, e a segunda sobre o curso realizado. Dos 53 professores participantes da pesquisa, 34 responderam que são licenciados e apenas 2 bacharéis, entretanto 17 professores não especificaram seu tipo de formação (gráfico 1). O curso de formação na graduação foi bem diversificado, e em todos os municípios podemos encontrar professores de diversas áreas. A tabela 3 permite uma melhor observação dos dados obtidos. Identificamos que um número considerável de professores de português e matemática que responderam ao questionário, talvez pela carga horária destinada a essas disciplinas nas escolas. Notamos também que o problema da formação em licenciatura ainda é enfrentado em alguns municípios, afinal encontramos professores trabalhando com Química, mas eram graduados em Farmácia.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

Tabela 3 - Formação na graduação dos professores participantes da pesquisa

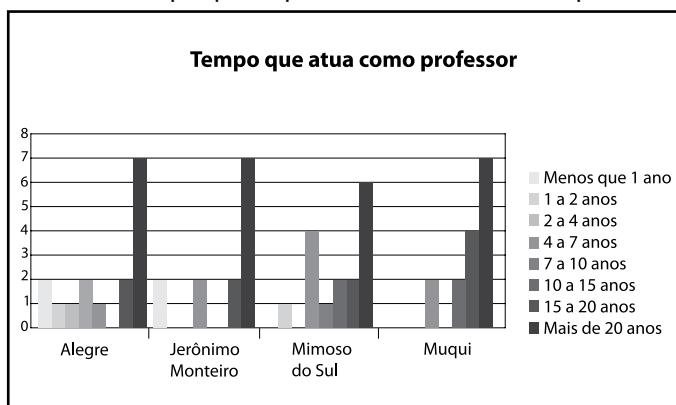
Formação na graduação	Município				Total
	Alegre	Jerônimo Monteiro	Mimoso do Sul	Muqui	
Língua portuguesa	3		5	2	10
Matemática	3	2	1	3	9
História	2	1	2		5
Ciências Biológicas	2	1	2	2	7
Geografia	1		1	1	3
Física				1	1
Química		1	1		2
Artes					0
Outra (Enfermagem)	1	1			2
Outra (Farmácia)	1				1
Outra (Pedagogia)	3		1	2	6
Outra (Normal superior)			1		1
Outra (Sociologia)			1		1
Outra (Ciências Sociais)				1	1
Outra (Alfabetização, EJA e Ensino Religioso)			1		1
Não respondeu		1		2	3

Gráfico 1 - Professores segundo tipo de graduação: licenciados e bacharéis



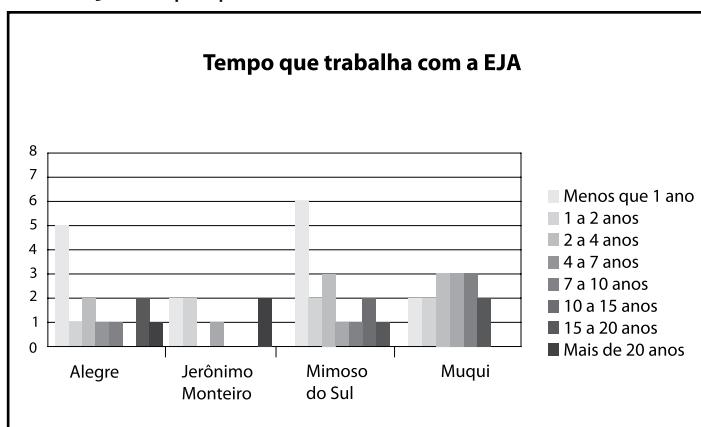
O tempo de atuação como professor variou de um município para outro, porém a maior parte dos profissionais pesquisados, em todos os municípios, atua a mais de 20 anos na profissão docente. Cabe destacar que apenas 3 professores que responderam ao questionário estão atuando na docência a menos de um ano, e que nos municípios de Mimoso do Sul e Muqui nenhum dos questionados possuem menos de um ano na educação. A maioria dos professores de Muqui possui mais de 10 anos de docência. Já em Alegre, 7 professores estão no início de carreira, pois têm até 10 anos de docência e outros 7 são mais experientes, pois, já possuem mais de 20 anos enquanto professores. Os dados podem ser observados detalhadamente no gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo que os profissionais atuam como professor



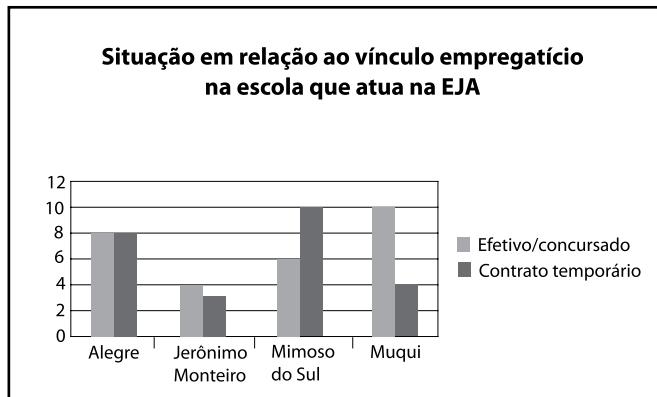
Já quando perguntados sobre o tempo que atuam como professor da EJA, a proporção de professores que trabalham há mais de 20 anos foi muito pequena se comparado ao tempo de serviço como docente. Dos 53 professores participantes da pesquisa, 24 atuam como professor há mais de 20 anos, enquanto que somente quatro trabalham com a educação de jovens e adultos há mais de 20 anos. Pode-se observar também, que 15 professores atuam há menos de 1 ano na EJA. Esse número é bem destacado nos municípios de Alegre e Mimoso do Sul. Já no município de Muqui temos uma diferenciação mais homogênea em relação ao tempo em que os professores atuam na EJA. Esses dados nos mostram o que alguns autores já apontam: os professores não são preparados para atuarem na EJA e iniciam o trabalho sem a devida formação. Os dados completos encontram-se no gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo que trabalham com a EJA.



A situação entre o vínculo empregatício variou de um município para outro. No município de Alegre o número de profissionais efetivos/concursados e contratados temporariamente se manteve igual. Em Jerônimo Monteiro o resultado também foi semelhante, já em Mimoso do Sul, pôde-se perceber que a maior parte dos professores trabalha em regime de contrato temporário, e em Muqui foi possível observar o oposto, lá a maior parte dos professores são efetivos/concursados (gráfico 4).

Gráfico 4 - Situação ao vínculo empregatício na escola



Dos professores participantes da pesquisa, 44 trabalham com algum nível de ensino regular, e apenas 09 trabalham exclusivamente com a EJA. Essa pergunta foi interessante, pois, posteriormente à sua resposta, mostramos algumas comparações apontando semelhanças e diferenças apresentadas pelos professores entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos. Depois de termos um panorama geral sobre os professores que participaram da pesquisa, vamos destacar suas respostas em relação à formação inicial e continuada para atuar com alunos jovens e adultos.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAR NA EJA

Acreditamos que a formação inicial de professores seja um momento propício para levantar considerações e discussões sobre os diferentes níveis de ensino, inclusive da modalidade de jovens e adultos. Porém, quando perguntados se, em sua formação inicial, haviam sido preparados de alguma maneira para atuar na EJA, 41 professores dos 53 respondentes afirmaram que não tiveram nenhum tipo de preparação para atuar com essa modalidade. Dos 12 que responderam que sim, apenas um citou ter estudado um módulo sobre EJA na faculdade, os outros citaram terem sido preparados por meio de cursos ou seminários, de capacitação, de oficinas,

de estágio no magistério, de pós-graduação, e experiências nas aulas de Didática e Pedagogia da educação, de participação em pequenas reuniões e de cursos sobre o EJA. Esses dados refletem o pensamento de Soares (2008, p. 85) ao afirmar que “[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas [...]”, mesmo com os debates educacionais que já vêm ocorrendo em relação à EJA. Isso também retrata o que alguns autores como Vóvio apontam, a saber:

Atuando na EJA, encontram-se professores que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, e que apóiam suas práticas em saberes construídos na/pela experiência (na docência e como aprendizes) e/ou na educação regular para crianças e adolescentes (VOVIO, 2010, p. 67).

Além disso, um professor afirmou que foi preparado ao longo da vida. Ele ressaltou a experiência como a fonte de aprendizagem para atuar na EJA, mas isso não era o objetivo da pergunta. Por meio desses resultados podemos confirmar que, assim como na formação inicial da pesquisadora, muitos professores também não recebem preparação sobre essa modalidade na graduação. Infelizmente, muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem matérias específicas sobre essa modalidade e, muitas vezes, as matérias pedagógicas cursadas também não priorizam essa modalidade de ensino. Isso vem confirmando o que outras pesquisas apontam, como é o caso do estudo de Santana e Vergetti (2010).

Quando perguntados se já haviam realizado alguma formação continuada específica sobre a modalidade EJA, 32 dos professores responderam não ter realizado nenhum tipo de formação específica sobre essa modalidade, e 21 responderam que realizaram tal formação. Dos professores que disseram ter tido preparação, 8 realizaram aperfeiçoamento, 8 fizeram especialização, 1 teve cursos ministrados pela SEDU, 1 citou a licenciatura plena e 3 não especificaram o tipo de curso realizado. Alguns cursos de aperfeiçoamento foram realizados em SRE (Superintendências Regionais de Educação), localizados em municípios como Guaçuí, Cachoeiro de Itapemirim e Vitória. Isso mostra que o governo do estado começa a

reconhecer a importância da formação específica do professor para atuar nessa modalidade de ensino, confirmado o que Soares (2008) aponta sobre o fato de alguns municípios e estados já estarem tomando algumas iniciativas de formação para a atuação na EJA. Outros professores não especificaram o local de realização dos cursos, uns citaram que realizaram no próprio município, e outros em municípios vizinhos.

Como podemos ver, a pesquisa realizada comprova que parte considerável dos professores que atuam nas salas da EJA, pelo menos nos municípios analisados, ainda não recebeu qualquer tipo de formação sobre essa modalidade de ensino. Isso já tinha sido apontado em 2006 pela UNESCO, que ressaltou que apesar de os professores estarem habilitados ao magistério, nem sempre recebem preparação inicial com cursos e disciplinas voltados para atuação nessa modalidade de ensino. O documento da Unesco (2004, p. 32) cita ainda que “[...] a qualidade da EJA deve ser assegurada mediante a valorização profissional e a formação inicial e continuada dos educadores, compreendida esta como um processo permanente de reflexão sobre a prática”. Isso mostra a importância da formação inicial e continuada dos professores da EJA.

4.3 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR NA EJA

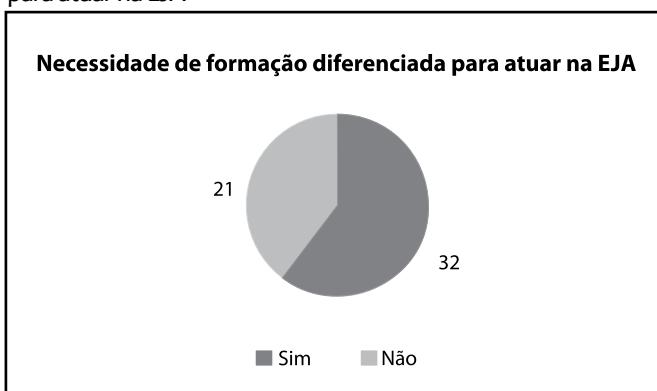
Para verificar como os professores veem a questão da preparação diferenciada para trabalhar com essa modalidade, perguntamos se eles acham necessário ter alguma formação diferenciada para atuar na EJA. Como podemos observar no gráfico 5, 32 professores acham necessário ter formação diferenciada para atuar nessa modalidade, e 21 acham desnecessário esse tipo de formação. Muitos professores ainda não se convenceram da necessidade de se pensar formações diferenciadas para atender as demandas da EJA, isso porque, segundo Soares (2008), ainda

[...] percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que ela é oferecida. Enquanto há lugares

que se baseiam na idéia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES, 2008, p. 96).

Dos que responderam sim, 12 já realizaram formação específica sobre essa modalidade e 20 ainda não realizaram nenhum tipo de formação. Dos professores que disseram não achar necessário ter uma formação diferenciada para atuar nessa modalidade, 09 possuem formação específica e 12 ainda não possuem nenhum tipo de formação.

Gráfico 5 - Opinião sobre necessidade de formação diferenciada para atuar na EJA



Quando pedimos que eles justificassem suas opiniões sobre a importância de ter formação específica ou não para atuar nessa modalidade percebemos diferentes respostas, que podem ser visualizadas abaixo. Dos professores que responderam sim, algumas justificativas foram semelhantes, sendo que 10 professores citaram que os alunos dessa modalidade são alunos diferenciados, que exigem um trabalho diferenciado. Um exemplo desse tipo de resposta foi a seguinte: A6: *Sim. Devem ser trabalhados conteúdos voltados para as necessidades dos alunos dentro de sua realidade para que possam atuar na sociedade.* O professor MS7 destacou a diferença de idade e a importância de se ver esses alunos como adultos, quando respondeu

que: *Sim, é diferente alfabetizar uma pessoa adulta, porque ela já tem uma bagagem e são outras as dificuldades.* Notamos que esses professores já estão atendendo o que Arroyo (2006) pontuou: a necessidade de compreender as especificidades desses alunos e identificá-los como sujeitos diferentes das crianças, pois possuem outras demandas no processo de escolarização. Já o professor A12 apontou que percebe a diferenciação quando afirmou que: Sim, pois é um trabalho diferenciado, não pode ser muito aprofundado. Porém, não conseguimos entrevistar esse professor para entender o que ele está afirmando ser menos aprofundado. Não sabemos se é esse caso, mas alguns professores apontam que para esses alunos jovens e adultos excluídos não se pode aprofundar com os conteúdos por causa da defasagem, outros apontam a necessidade de abordar questões relacionadas à realidade dos jovens e adultos trabalhadores.

Outros dois professores citaram que a formação facilita o trabalho com esses alunos, como podemos perceber na resposta do professor M5: *Sim, pois através da especialização, de curso, estaremos preparados para ensinar com qualidade.* Essa frase vai ao encontro do pensamento de Soares (2008, p. 86) ao afirmar que “[...] para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada”.

Ainda tivemos duas respostas explicitando que a aprendizagem dos alunos é beneficiada. Os outros 18 professores deram respostas variadas como justificativa, entre elas podemos destacar o melhor desempenho e preparo profissional, facilidade em trabalhar com esse público, entre outras. As falas a seguir apresentam algumas dessas outras visões dos professores, que se mostraram favoráveis à formação diferenciada.

M8: *Sim, porque não é fácil lidar com alunos sem base nenhuma e ainda resumir o conteúdo.*

MS1: *Sim, recebemos alunos com níveis bem diversificados.*

MS12: *Sim, o professor precisa estar ciente dos objetivos do EJA e realmente o que vai ser dado.*

Percebemos uma visão simplista e até mesmo discriminatória do professor M8, ao afirmar que os alunos não possuem base nenhuma. Ele não está identificando os alunos da EJA como seres aprendentes que levam para a sala de aula diferentes conhecimentos a serem levados em consideração, ao contrário de não ter base (ARROYO, 2007). Quando

ele afirma que é preciso resumir o conteúdo, isso retrata a falta de um currículo específico para a EJA, e, provavelmente, sua fala é uma comparação com o ensino regular. Na frase do professor MS12, também notamos a necessidade de reestruturação do currículo para a EJA, para que os professores compreendam os objetivos e as necessidades dos jovens e adultos que voltam à escolarização.

Os professores que responderam que acham desnecessário ter formação específica sobre essa modalidade, deram justificativas bem distintas, uma delas foi a semelhança da EJA com o ensino regular, como percebemos na resposta dos professores M3, A5 e A2 a seguir.

M3: *não, os professores que atuam na EJA estão preparados, pois normalmente atuam no regular.*

A5: *não, é só adequar o curso em qualquer modalidade.*

A2: *não, o EJA é uma turma de alunos igual ao regular.*

Essa visão da não necessidade de mudanças para a atuação na EJA por parte desses professores é limitada e confirma o que alguns autores já identificaram em outras pesquisas. Isso ocorre porque

A maioria das escolas infantiliza o processo de ensino, por não ter uma proposta de ensino voltada para atender as especificidades dos jovens e adultos, dessa forma os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada da realidade onde estão inseridos. Reproduzindo dessa forma o modelo tradicional, conteudista. O currículo da EJA, também não consegue envolver a diversidade dos educando, por o modelo privilegiar áreas do conhecimento distante das reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma o ensino torna-se vazio e desconexo do contexto social, cultural, econômico onde os alunos estão inseridos (MENEZES; ABREU, 2010, p. 2).

Outras afirmações podem ser visualizadas abaixo. Notamos que alguns professores acreditam que pensar na educação de jovens e adultos deve ser tarefa do professor, que precisa se adaptar, analisar a turma, enfim, cabe ao professor buscar meios de trabalho com turmas de EJA.

MS6: *não, é necessário ter além da formação, interesse, didática e ser dinâmica para cativar a EJA.*

MS5: *não, nós devemos nos adaptar e selecionar conteúdos que serão necessários para eles.*

MS2: *não, trabalhar em qualquer modalidade de educação é tarefa complicada.*

JM4: *não, são alunos, com algumas dificuldades, mas aprendem normalmente.*

JM5: *não, é necessário conhecer a turma como no ensino médio, porém acho que a capacitação pode ser a mesma.*

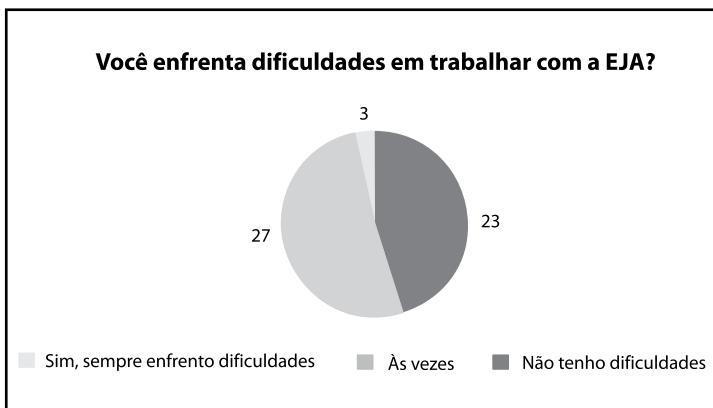
M2: *não, basta apenas que o profissional se dedique, pois o tempo é suficiente para que não precise de cursos.*

Por meio desses resultados expressos e das citações dos professores, podemos perceber que professores já reconhecem que a formação específica para atuar na EJA é algo importante. Soares (2007) destaca que a garantia das condições de acesso desses alunos na escola e a permanência nela está, de certa maneira, relacionada à formação específica do professor sobre essa modalidade. Sendo assim, podemos perceber que a formação específica dos professores da EJA faz-se necessária. Entretanto, como podemos ver, alguns professores não veem a necessidade de terem formação diferenciada, pois acreditam, entre outras coisas, que o fato de trabalharem no ensino regular já lhes oferecem habilidades necessárias para atuação na EJA. Apontamos a necessidade evidenciada por Arroyo (2006) de formar professores capazes de construir novas teorias pedagógicas, que entendam a diferenciação em atuar numa turma de EJA, identificando as particularidades e demandas próprias desses jovens e adultos.

4.4 DIFICULDADES E DESAFIOS

Para saber se os professores possuem dificuldades em trabalhar com a EJA, fizemos duas perguntas sobre esse tema. A primeira questão era objetiva com três alternativas, sendo elas: não tenho dificuldades; às vezes; sim, sempre enfrento dificuldades. A segunda questão pedia que os professores explicitassem as possíveis dificuldades enfrentadas com o trabalho na EJA. No gráfico 06, seguem as respostas da primeira pergunta.

Gráfico 6 - Dificuldades encontradas em trabalhar com a EJA



Como podemos visualizar, de um total de 53 professores pesquisados, 23 responderam não terem dificuldades, entretanto, desses, 13 explicitaram na segunda pergunta dificuldades em trabalhar com essa modalidade. Algumas dificuldades explicitadas por esses professores foram: M3: *adequar tempo e currículo, trabalhar com pessoas que há muitos anos não estudam, atender jovens repetentes*; A1: *falta de frequência pode dificultar o trabalho, bem como a falta de tempo para eles estudarem fora da escola e o tempo reduzido*; JM1: *idade, conhecimento, tempo para estudar*. Isso mostra que, apesar de escreverem que não possuem dificuldades, os professores reconhecem que elas existem. Apenas com uma entrevista poderíamos saber por que eles colocaram essas respostas. Acreditamos que já superaram essas dificuldades, por isso as reconhecem, mas afirmam que não possuem.

Outros 27 professores afirmaram que, às vezes, possuem dificuldades em trabalhar com alunos jovens e adultos. Das dificuldades citadas por esses professores, algumas são referentes à frequência dos alunos, que segundo alguns ela se dá pelo fato de os alunos trabalharem durante o dia e estarem cansados à noite. A explicitação do professor A5, M1 e JM3 são alguns exemplos dessas citações.

A5: *Trabalho pesado durante o dia, às vezes, interfere no estudo, mesmo sendo alunos responsáveis.*

M1: *frequência, pois trabalham o dia todo.*

JM3: *os alunos faltam muito; eles trabalham e não têm tempo para fazer as atividades em casa, etc.*

Alguns também indicaram a falta de materiais adequados a essa modalidade, como podemos observar nas seguintes explicitações: A9: falta de material didático apropriado; M5: Falta de material didático; falta de curso de especialização na EJA.

Outros professores declararam que os alunos especiais que demandam uma inclusão também dificultam o trabalho na EJA, visto que geralmente não foram preparados para atenderem as dificuldades e particularidades desses alunos. Os professores M11 e M6 explicitaram, respectivamente, que: você trabalhar com alunos da inclusão³, ao qual não fomos preparados; M6: *quando a turma apresenta alunos da inclusão, ou é uma turma em que há grande diversidade de faixa*. Podemos perceber que o professor M11 ainda cita que a diferença na faixa etária é outra dificuldade encontrada. Essas diferentes respostas apontam para as lacunas evidenciadas por Moura (2006, 2009) em relação à formação e à atuação docente.

A falta de um currículo específico para essa modalidade também foi citada pelo professor A13, que explicita que: *não tem um currículo específico, tem que ter muita paciência, pois a turma costuma ter uma dificuldade maior*. Outras explicitações dos professores podem ser observadas abaixo.

MS1: *Às vezes, por terem muita “sede” do conhecimento eles querem toda atenção e com isso alguns saem perdendo.*

MS9: *Pouco tempo de preparo das aulas, pouco interesse do estado em manter uma estrutura própria.*

MS10: *Infelizmente, os alunos estão no curso, mas não foram alfabetizados. Essa é a dificuldade.*

JM7: *Todos os alunos-problema do ensino regular são transferidos para a EJA.*

M3: *Adequar tempo e currículo; trabalhar com pessoas que há muitos anos não estudam; atender jovens repetentes.*

A8: *sala multiserializada.*

Notamos que as diferentes respostas sobre as dificuldades encontradas ressaltam o que autores como Arroyo (2007) e Soares (2008) apontam quando afirmam que é necessário olhar diferentemente para esses jovens e adultos, para suas histórias de vida, para suas especificidades. A análise

³ Alunos da inclusão são alunos com necessidades especiais e que precisam de atenção especial.

dessas e de outras dificuldades contribuirá para repensar e estruturar um currículo adequado às necessidades da EJA.

Três professores disseram que sempre enfrentaram dificuldades ao explicitaram que,

M4: *Alunos cansados, pois trabalham o dia todo; alunos que ficam anos fora da escola; plano de curso não é específico.*

M7: *desinteresse dos alunos; alunos especiais; falta de currículo próprio.*

M8: Alunos sem base; alunos sem interesse, pois serão automaticamente aprovados, falta de material didático adequado.

Esses resultados nos mostram que os professores ainda enfrentam alguma dificuldade em trabalhar com essa modalidade de ensino. Cosme (2009) encontrou resultados semelhantes em sua pesquisa, segundo a autora, algumas das dificuldades explicitadas pelos professores foram a falta de base dos alunos, dificuldades na aprendizagem, falta de tempo para estudar, entre outros.

Como visto, a falta de material didático específico para essa modalidade também foi outra questão explicitada pelos professores. Entretanto, dos 53 professores participantes da pesquisa, 44 disseram que a escola possui material didático específico para essa modalidade, 11 responderam que não, e 2 não responderam à pergunta. Porém, é importante destacar que em conversa informal com os professores muitos disseram não utilizar esses materiais em suas aulas, outros ainda explicitaram que a quantidade de material recebido é pequena, não atendendo à demanda da escola e dificultando a utilização em sala de aula.

As respostas dadas pelos professores nos mostram a diversidade e a amplitude das dificuldades encontradas pelos professores ao trabalharem com a EJA. E apontam para o que Di Pierro (2010) constatou, quando afirma que

[...] as redes de ensino e as universidades foram incapazes de enfrentar o histórico desafio da valorização profissional e formação dos educadores, persistindo a improvisação dos recursos humanos e os modelos pedagógicos anacrônicos (moldados durante a ditadura militar) que restringem a educação de jovens e adultos (EJA) à função compensatória de reposição de estudos não realizados na infância e adolescência (Di Pierro, 2010, p. 28).

4.5 COMPARAÇÃO ENTRE ENSINO REGULAR E EJA

Pedimos em algumas questões que os professores explicitassem algumas comparações entre o ensino regular e as turmas de EJA. Ao perguntarmos se em sua prática, eles acreditavam que as metodologias e os materiais utilizados na EJA são os mesmos do ensino regular, 38 professores responderam que as metodologias utilizadas no ensino regular e na EJA devem ser diferentes, e 13 professores responderam que são iguais. Notamos que ainda não há consenso entre os professores sobre a diferenciação da educação básica regular da modalidade de ensino EJA. Isso confirma a indicação de Arroyo (2007) de que as formações necessitam resgatar a história da educação de jovens e adultos, ampliando reflexões sobre a aprendizagem do adulto, em especial a do trabalhador, e as diferenças entre as abordagens de ensino para os diferentes sujeitos. As justificativas de alguns dos professores evidenciam um princípio dessa mudança de visão. Por exemplo, 09 professores explicitaram que acreditam que as metodologias devem ser diferenciadas porque os alunos da EJA possuem características diferentes dos alunos do ensino regular. Algumas explicitações dos professores foram:

A1: *não, por se tratar de uma clientela diferente daquela do ensino regular, a EJA exige a utilização de metodologias e materiais diferenciados, afinal, a maioria é adulta ou jovem, não devendo ser infantilizada.*

M5: *não, na EJA os alunos têm mais dificuldades de aprendizagem, por isso a metodologia é diferenciada.*

JM5: *não, metodologia deve ser contextualizada à realidade da EJA, não é possível aplicar o mesmo volume de conteúdos da mesma forma.*

M16: *não, as metodologias e os materiais são diferentes devido à frequência e às dificuldades dos alunos em cumprir as tarefas.*

MS7: *não, trabalhamos de forma diferenciada, pois apesar de o aluno está na mesma série de um no ensino regular, a idade é outra e a capacidade de compreensão também.*

Em sua resposta, o professor MS7 afirmou que em relação à idade a capacidade de compreensão também é diferenciada. Não sabemos se ele afirmou isso pelo fato de a aprendizagem do jovem e adulto não ser semelhante a das crianças ou se pensou em algo pejorativo. Precisaríamos retornar a este professor e entrevistá-lo, mas a nossa intenção era de analisar, de maneira geral, como os professores identificam as metodologias para trabalharem na EJA.

Outros 10 professores citaram que o tempo para trabalhar os conteúdos na EJA é menor que o ensino regular, desses alguns citaram que o tempo menor faz com que os conteúdos sejam mais resumidos. Essas considerações confirmam a necessidade de repensar e estruturar um currículo próprio que valorize sua especificidade e contribua para um aprendizado mais significativo. As explicitações dos professores JM6, M8 e A5 nos permitem uma melhor visualização dessas respostas: JM6: *não, pelo tempo ser menor, os conteúdos são aplicados de forma mais resumida*; M8: *Não, na EJA o ensino é mais reduzido, não adianta dar provas*; A5: *não, pois são resumidos os conteúdos, o tempo é menor, mas a qualidade do ensino deve ser a mesma*. Um total de 07 professores citou também que os materiais utilizados para as aulas são diferentes, sendo assim as metodologias também são diferentes. As citações dos professores A7 e MS9 são exemplos citados: A7: *não, são livros específicos para a modalidade EJA*. MS9: *não, existem materiais próprios para um e para outro, falta o investimento necessário para equipar melhor a EJA*.

Outras citações mencionaram a falta de tempo do aluno para estudar, dificuldade no aprendizado, falta de material didático, entre outros. Algumas das citações podem ser visualizadas a seguir.

A8: *não, os textos utilizados são mais voltados para a realidade dos alunos*.

M2: *não, os do ensino regular usam dar continuidade aos estudos, enquanto os do EJA, alguns ainda tentam alguns cursos, e também o tempo de conclusão é mais rápido*.

M4: *não, alunos estão querendo apenas o certificado e não são muito interessados. Estão também cursando cansados e têm dificuldade de aprendizado*.

MS1: *não, ao se trabalhar com a EJA, além dos conteúdos básicos, devemos trabalhar a sua própria realidade e buscar sempre onde está a dificuldade de cada um*.

MS2: *não, é necessário “enxugar” o programa, priorizando as necessidades*.

MS15: *não, os alunos do EJA, apresentam interesses diferentes do ensino regular*.

MS3: *não, eles precisam de uma enorme motivação, por toda sua história de vida, são alunos resgatados e precisam se manter fixos aos seus objetivos*.

Mais uma vez, as respostas dos professores evidenciaram características positivas e negativas em relação aos jovens e adultos que retornam a

escola. Mas é interessante destacar que eles acreditam necessitar de uma metodologia diferenciada. Mais ainda, faz-se necessário ampliar a visão que os professores possuem dos jovens e adultos. Urge que eles possam identificar os alunos da EJA como sujeitos que possuem tempos e percursos próprios. E que possam reconhecer que esses sujeitos têm direito à educação não entendendo que essa é apenas uma segunda oportunidade desenvolvida de qualquer maneira (ARROYO, 2006).

Dos professores que acreditam que as metodologias são as mesmas para EJA e ensino regular, a maior parte disse que os conteúdos são os mesmos e que é só questão de adequação. Outros ainda não justificaram suas respostas. Algumas das justificativas citadas podem ser observadas abaixo:

A2: *sim, a matéria é a mesma do ensino regular.*

M3: *sim, O currículo é semelhante, o material também. É só questão de adequação as diversas realidades.*

JM4: *sim, o ensino é o mesmo, porém mais rápido.*

Cada professor aponta em sua resposta uma concepção de educação de jovem e adulto e de ensino para essa modalidade. Essas concepções não podem ser deixadas de lado quando pensarmos na formação docente para atuar na EJA. Arroyo (2006) afirma que

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a resignificar e a organizar a luz do conhecimento histórico (ARROYO, 2006, p. 31).

Perguntamos também se a avaliação na EJA deve ser semelhante à realizada no ensino regular e por quê. Um total de 39 professores respondeu que a avaliação realizada na EJA e ensino regular não devem ser iguais, desses, 06 disseram que, por ser uma modalidade diferente de ensino, necessita de formas de avaliação diferentes. Os professores M11 e M14 afirmam que existem outras maneiras de avaliar esses alunos jovens e adultos.

M11: *não, você tem que visar ao conhecimento e à capacidade dele, avaliando tudo que for possível.*

M14: *não, a experiência de vida é maior, então há outras formas de avaliar.*

Já outros professores pontuaram coisas negativas e ruins em relação ao público da EJA. Conforme podemos ver, outros 09 professores explicitaram que a falta de tempo dos alunos para estudarem impossibilita que as avaliações sejam semelhantes ao regular; 02 professores citaram que esses alunos possuem mais dificuldades; e 2 mencionaram o tempo que esses alunos ficaram fora da escola. Alguns, ainda, fizeram outras considerações, que seguem descritas abaixo.

A9: *não consegue absorver os conhecimentos com clareza.*

M8: *não, todos os alunos serão aprovados, então avaliar para quê?*

MS8: *Não, fator tempo e desenvoltura intelectual impedem que isso ocorra.*

MS10: *Não, existem conteúdos que são extintos pela falta de tempo.*

MS1: *Não, acredito que deveria ter avaliação apenas de língua portuguesa e matemática. As outras disciplinas deveriam apenas ser vistas.*

Notamos mais uma vez a necessidade de realizar formações que façam os professores entenderem as especificidades e as diferenças dos alunos jovens e adultos. Percebemos que algumas respostas dos professores são permeadas de um tom pejorativo, quando o professor A9 aponta que os alunos da EJA não conseguem absorver os conhecimentos com clareza e, ainda, quando o professor MS8 fala da desenvoltura intelectual. Ficamos na dúvida se são os alunos que não conseguem compreender ou são os professores que insistem em manter a mesma metodologia do ensino regular, dificultando a aprendizagem desses jovens e adultos. Segundo Soares (2008), necessitamos da constituição de uma formação profissional específica para a atuação na EJA nos diferentes cursos de formação de professores já existentes, para uma reconfiguração desses profissionais e para “o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização” (SOARES, 2008, p. 98).

Ao explicitarem as diferenças entre a EJA e o ensino regular no que se refere ao ensino e à aprendizagem da disciplina, pode-se observar que as respostas foram semelhantes em todos os municípios. 10 professores citaram a idade com diferença, 09 professores explicitaram os conteúdos e a redução por falta do tempo, um exemplo foi o professor M3. 07 professores disseram que os alunos da EJA são mais responsáveis que os do regular, e 03

ainda citaram o maior interesse dos alunos. 4 explicitaram que as formas de avaliação são diferentes.

MS5: *aprendizado mais fácil, ou seja, não exigimos tarefas de casa.*

M3: *plano de aula diferenciado devido ao tempo ser menor que o ensino regular.*

Conforme podemos visualizar nos exemplos a seguir, outros professores ainda citaram o tempo curto para ministrar as aulas, a falta de tempo dos alunos para estudar, o comportamento dos alunos e o material didático diferentes.

MS2: *dificuldade intensificada; cansaço e sono; alunos obrigados a estudar por ordem judicial.*

MS9: *público, tempo para trabalhar, interesse da instituição por esse público.*

MS15: *realidade de vida dos alunos.*

A7: *os alunos da EJA apresentam mais dificuldades para aprender.*

A10: *faltas em excesso pelo fato de os alunos trabalharem o dia todo.*

JM2: *são alunos com maior déficit de aprendizagem; são alunos que trabalham durante o dia; alunos com muitos anos fora da escola; os conteúdos são ministrados de forma mais rápida.*

Reconhecer as diferenças entre o ensino regular e a modalidade de jovens e adultos é importante para a reestruturação da EJA. Cabe aos cursos de formação de professores possibilitarem debates de modo a ampliar a visão dos alunos jovens e adultos, apontando-os como sujeitos sociais e culturais que precisam ser identificados como pessoas que constroem seu próprio conhecimento e que seus conhecimentos externos a escola precisam ser levados em consideração (ARROYO, 2006).

Sobre as semelhanças, as explicitações variaram bastante, entretanto algumas respostas foram semelhantes. Um total de 15 professores explicitou que os conteúdos da EJA e ensino regular são os mesmos, um exemplo é a resposta do professor MS7. Desses, alguns citaram a importância de adaptá-los à realidade dos alunos. Outros 03 professores citaram a dificuldade dos alunos como semelhança, 03 professores mencionaram que o currículo é o mesmo, alguns ainda citaram a falta de interesse dos alunos, a relação com os alunos, e a busca pelo certificado de conclusão. Outras explicitações podem ser visualizadas abaixo.

MS7: *as disciplinas são as mesmas e as dificuldades, na maioria das vezes, também.*

A2: os alunos precisam aprender para conseguir um emprego melhor.

A7: vontade de aprender, busca pelo conhecimento.

A15: enxergar o ser humano como agente transformador da sociedade, alguns conteúdos trabalhados e o objetivo final.

JM5: pessoas comuns que precisam obter conhecimento para atuar no mercado de trabalho.

MS11: estão querendo dar continuidade aos estudos após o fim do curso.

M14: conteúdo? Utilizo o mais importante, se o aluno quiser em qualquer circunstância aprende.

M10: todos estudam.

M8: alunos sem base.

Podemos perceber que muitos professores já reconhecem que essa modalidade possui características diferenciadas, as quais devem ser levadas em consideração durante as aulas (SOARES, 2006). Entretanto vimos também professores que não veem diferenças entre a EJA e o ensino regular, o que configura uma necessidade emergente de formação inicial e continuada (ARROYO, 2006). Segundo Cosme (2009), apesar de algumas adaptações, as práticas utilizadas pelos professores da EJA são semelhantes às realizadas no ensino regular. Podemos perceber que essa realidade está presente nas salas da EJA, pois, como visto, muitos professores participantes da pesquisa acreditam nessa semelhança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, podemos levantar algumas características do perfil dos professores que atuam nas salas da EJA dos municípios pesquisados. Em relação aos dados gerais, podemos concluir que a maior parte dos profissionais participantes da pesquisa foi do sexo feminino, a faixa etária foi variada, mas a idade entre 40 e 50 anos predominou em todos os municípios. A maior parte dos profissionais são licenciados e muitos trabalham com outro nível de ensino regular, o que reflete algumas colocações de autores como Soares (2006). A atuação como professor de educação básica foi bastante distinta do tempo de serviço com a EJA, visto que na educação básica um maior número de profissionais eram experientes, ou seja, com mais de 20 anos de serviço, enquanto que muitos professores

responderam que trabalham a menos de 1 ano com a EJA. Esse perfil levantado ressalta já identificado anteriormente, que

[...] professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (SOARES, 2006, p. 13).

Essa relação estava presente nas questões relacionadas à formação inicial e continuada. Verificamos que maior parte dos profissionais pesquisados não recebeu nenhum tipo de formação inicial específica sobre a EJA. Identificamos também que a maioria dos professores também não realizou cursos de formação continuada específica para atuar nessa modalidade. Podemos destacar ainda que, apesar de a maior parte dos professores afirmar ser importante ter formação específica para atuar na EJA, existem outros que não veem essa necessidade. Defendemos, porém, que essa formação é necessária e concordamos com Santana e Vergetti (2010) quando afirmam que é

[...] preciso que os cursos de formação de professores forneçam elementos a partir dos quais seja possível pensar a EJA. Essa formação deve explicitar as especificidades dessa modalidade de ensino e preparar o professor para trabalhar/respeitar a diversidade, oportunizando a re-significação de conceitos e valores, com a qual será possível estabelecer uma relação ensino-aprendizagem pautada no diálogo (SANTANA; VERGETTI, 2010, p. 7).

Sobre as dificuldades e os desafios, percebemos que professores ainda enfrentam dificuldades em trabalhar com essa modalidade. Entre

as semelhanças e diferenças entre EJA e ensino regular, podemos perceber que muitos ainda acham que as metodologias e avaliações não devem ser diferenciadas. Nessas análises inferimos que necessitamos (re)pensar a formação docente de modo a contribuir para a diminuição das problemáticas levantadas e contribuir para uma educação de jovens e adultos, atendendo aos direitos à educação desse público. Concordamos com Arroyo (2006) quando afirma que precisamos “[...] formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos” (p. 26). Precisamos mostrar que essa teoria pedagógica deve ser diferenciada da que estar em vigor para as crianças e adolescentes do ensino regular. Os alunos da EJA precisam ser vistos como “[...] sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico” (ARROYO, 2006, p. 26).

Em um contexto geral, percebemos que muitos professores da EJA já reconhecem que as especificidades e características desses alunos devem ser reconhecidas, mas, infelizmente, ainda existem muitos educadores que não compreendem a importância de olhar diferenciado aos alunos dessa modalidade. Concordamos com Vóvio (2010) que precisamos cada vez mais abordar essa temática de formação de professores para atuarem na EJA, de modo a contribuir para a “[...] efetivação do direito educativo de pessoas jovens e adultas, promovendo o acesso a quem esta educação é de direito a bens culturais e conhecimentos significativos para os ciclos de vida que se encontram” (VÓVIO, 2010, p. 62).

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETT, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos em Educação de Jovens e Adultos. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.19-50.

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 médio/ensino médio. Brasília: SETEC /MEC, 2007.

CEARON, Neucida Maria; MENDES JUNIOR, Jerson Oliveira. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: uma responsabilidade social. Revista da Alfabetização Solidária /Alfabetização Solidária. v. 8. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

COSME, Gerliane M. Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Mateus-ES ao profissional da educação de Jovens e Adultos. 2009. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES).

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 27-43.

GIL, Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

MELLO, Paulo Eduardo D. de. Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo (SP).

MENEZES, Cátia N.; ABREU, Roberta Melo A. Formação de professor na EJA: construção de uma prática reflexiva. In. : Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-RIO, 2010, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos... Disponível em: <<http://www.seeja.com.br/Trabalhos.aspx>>. Acesso em 02 de out de 2011.

MOURA, Tânia Maria de M. 2006. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura

do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 159-186.

MENEZES, Cátia N.; ABREU, Roberta Melo A. Formação de educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez., 2009.

PINTO, Antônio Henrique. Educação básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA. In.: 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 2010. Anais Eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6823--Int.pdf>.

SANTANA, Luciana G. de; VERGETTI,Núbia. Formação de professores de matemática da EJA: desafios e dilemas. In: Anais do Seminário de educação de jovens e adultos da PUC/RJ, 2010, Disponível em: http://www.seeja.com.br/Trabalhos/13%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores/Nubia%20Vergetti%20e%20Luciana%20Santana_ma%C3%A7%C3%A3od eProfessoresdaMatem%C3%A1ticadaEJADesafioseDilemas.pdf. Acesso em 18 de out de 2011.

SCHNEIDER, Ledi. A Docência na Educação de Jovens e Adultos: legislação e possibilidades de formação. 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_LediSchneia.pdf>. Acesso em 03 de out de 2011.

SOARES, Leônicio. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. In.: 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 2006. Anais Eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>. Acesso em 03 de out de 2011.

SOARES, Leônicio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETT, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos em Educação de Jovens e Adultos. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.273-289.

UNESCO – MEC. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, 2008.

MAURI, Aline Vicentini
SILVA, Sandra Aparecida Fraga da

UNESCO – MEC. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. – Brasília, 2004.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

Este questionário se refere à pesquisa de especialização em Proeja da aluna Aline Vicentini Mauri, o qual tem por objetivo *identificar o perfil dos professores que atuam nas salas da EJA em escolas do município de Alegre, Jerônimo Monteiro, Mimoso do Sul e Muqui – ES, verificando a formação, os conhecimentos e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade*. Pedimos que você responda com sinceridade todas as questões, elas serão utilizadas para nossa pesquisa e vocês não precisam se identificar. Acrescentamos que as pessoas que devolverem os questionários estão confirmando que podemos utilizar os dados em nossa pesquisa e desde já agradecemos pela colaboração.

Escola: _____

Município: _____

1. Gênero () feminino () masculino

2. Estado Civil () casado (a) () solteiro (a) () separado (a)

() outros: _____

3. Faixa etária

52 () 18 a 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos

() 50 a 60 anos () mais que 60 anos

4. Qual a sua formação na graduação? () licenciatura () bacharelado
() língua portuguesa () matemática () história () ciências Biológicas
() geografia () física () química () artes () outra: _____

5. Há quanto tempo atua como professor?

() menos do que 1ano () 1 a 2 anos () 2 a 4 anos () 4 a 7 anos
() 7 a 10 anos () 10 a 15 () 15 a 20 anos () mais de 20 anos

6. Há quanto tempo trabalha com o ensino de jovens e adultos?

() menos do que 1ano () 1 a 2 anos () 2 a 4 anos () 4 a 7 anos
() 7 a 10 anos () 10 a 15 () 15 a 20 anos () mais de 20 anos

7. Qual(is) disciplina(s) trabalha com a EJA?

() língua portuguesa () matemática () história () biologia
() geografia () física () química () artes () outra: _____

8. Situação em relação ao vínculo empregatício com a escola em que atua na EJA:

() efetivo/concursado () contrato temporário

9. Trabalha com outro nível de ensino regular? () não () sim

Qual? () anos iniciais do ensino fundamental () anos finais do ensino fundamental

() ensino médio () ensino técnico () ensino superior
() outro: _____

10. Em sua formação inicial, você foi preparado de alguma maneira para atuar na EJA?

() não () sim, como: _____

11. Já realizou alguma formação continuada específica sobre a modalidade EJA?

() não () sim, Onde? _____

12. Tipo de curso para atuar na EJA: () especialização () aperfeiçoamento na escola ou município () mestrado () outros: _____

13. Em sua opinião, é necessário ter alguma formação diferenciada para atuar na EJA?

() não () sim Porque: _____

14. Você gosta de trabalhar com essa modalidade? () não () sim

() às vezes Justifique sua resposta: _____

15. Você encontra dificuldades em trabalhar com a EJA?

() não tenho dificuldades () Às vezes () sim, sempre enfrento dificuldades

16. Explicite algumas dificuldades possíveis de serem enfrentadas no trabalho com EJA: _____

17. Explicite semelhanças e diferenças entre a EJA e o ensino regular no que se refere ao ensino e aprendizagem da disciplina que atua:

Semenlhanças	Diferenças

18. Em sua escola, vocês possuem livros didáticos para trabalhar com os jovens e adultos? () não () sim qual? _____

19. Em sua prática, você acredita que as metodologias e os materiais utilizados na EJA são os mesmos do ensino regular? () não () sim

Justifique sua resposta: _____

20. A avaliação na EJA deve ser semelhante à realizada no ensino regular?

() não () sim **porque:** _____

21. Qual instrumento avaliativo você costuma utilizar com mais frequência para avaliar os alunos na EJA?

() provas () trabalhos em grupos () listas de exercícios () outro:

22. Escreva comentários que julgar necessários sobre a formação de professores para atuar na modalidade EJA: _____

MAURI, Aline Vicentini
SILVA, Sandra Aparecida Fraga da

2 | A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPÍRITO SANTO: DO BRASIL COLÔNIA AO GOVERNO DILMA

**Isabela Spalenza Giostrí⁽¹⁾
Helaine Barroso dos Reis⁽²⁾**

1 PILARES

Esse trabalho possui como pilar fundamental a linha cronológica baseada nos acontecimentos educacionais no Brasil e no Espírito Santo, em que são traçadas as principais políticas públicas e as legislações que lhes servem de suporte em cada período estudado, enfocando a educação de jovens e adultos. Em primeiro lugar, devemos dizer que, entendemos por políticas públicas, as ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos, que podem variar desde planos, programas e projetos até incentivos ou inibições.

Nesta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por leis e normas. Então, o mais correto é entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política, com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirige ao Estado para exigir a garantia de direitos já decretados ou exigir seu reconhecimento por meio de alternativas. Em segundo lugar, conforme cita Saviani (2009, p.76), para efeitos explicativos deste trabalho, existe sim, uma ligação entre política e educação:

¹ Técnica da EJA da Prefeitura Municipal de Vila Velha, Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: belasg@live.com.

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

Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição – consolidação - expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 2009, p.76).

E finalizamos formando uma tríade, pois conforme Saviani (2009, p.76-79) afirma, as relações trocadas entre educação e política têm existência histórica, portanto o terceiro objeto de análise é a história. Tomamos por início a chegada dos Jesuítas no Brasil e finalizamos com o governo de Dilma Rousseff, passando pelo período imperial, pela ditadura e pela democracia. Só assim, teremos uma visão completa do caminho que a educação, e, mais especificamente a educação de jovens e adultos, percorreu no Brasil.

Esse trabalho adotou uma metodologia com abordagem qualitativa, com base teórico-descritiva e interpretativa. Após o levantamento da historicidade da educação no Brasil, colocando em perspectiva temporal e espacial as ações político-educacionais obtidas da análise documental voltadas para a educação de jovens e adultos e analfabetismo, realizamos uma comparação com dados políticos encontrados nos documentos e legislações oficiais também analisados.

Em uma cronologia histórica tais fatos foram organizados, comparados e inferidos com dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e partimos para uma análise. Portanto, foi traçada uma linha cronológica com base na educação de jovens e adultos da colonização ao governo Dilma, destacando os acontecimentos mais relevantes nesse período para a EJA, com base em documentos teóricos e legislações, assim como dados históricos. Para concluir, foi elaborada uma interconexão entre os índices de analfabetismo, inferindo e verificando quais políticas foram mais eficientes na redução dos índices de analfabetismo. Dessa forma, a linha

principal da pesquisa que direciona esse trabalho tem caráter bibliográfico e histórico-documental.

Essa escolha mostrou-se apropriada, já que nessa investigação buscou juntar informações e conhecimentos prévios referentes às políticas públicas e ao analfabetismo no Brasil e no Espírito Santo, para encontrar respostas quanto à influência do funcionamento das estruturas políticas sobre as educacionais e as sociais, focando os acontecimentos contemporâneos e históricos. Aprofundamos o assunto com ênfase nas legislações e documentos de forma longitudinal e processual. Procuramos registrar a lenta evolução do sistema educacional com suas políticas, leis, ações governamentais, etc. que mais marcaram em suas épocas.

2 ANTECEDENTES

Apesar da oferta da educação de jovens e adultos no Brasil ter ocorrido a partir do descobrimento, ela é, em termos legais, muito recente e marcada por diversas rupturas e recomeços. De uma forma geral, a história da educação no Brasil começa com a chegada dos Jesuítas, em 1549.

A primeira ruptura, por assim dizer, do sistema educacional no Brasil decorre da postura político-eclesiástica da Coroa portuguesa que, com objetivos de dominação local, desconsidera a organização socioeducacional indígena e catequiza os índios segundo a pedagogia europeia, proveniente da Contrarreforma e do plano geral de estudos da Ordem Jesuítica “Companhia de Jesus”, conhecido como RatioStudiorum (Saviani, 2010).

A educação jesuítica ensinava língua portuguesa, religião católica, hábitos capitalistas de trabalho e cultura ocidentais (COUTINHO, 1993, p.56) para crianças e adultos, ou seja, esse é o primeiro sinal da educação para adultos no Brasil. A menção aos adultos era apenas de educação catequística, abrangendo um caráter religioso e voltado a questões práticas do trabalho manual, mas não exatamente educacional, no que diz respeito à cultura, à cidadania, à formação humana; longe disso, refletia a dominação e exploração dos habitantes da terra Brasil, o que demonstra uma brecha caracterizada pelo descaso dos governantes com a formação educacional do país.

Apesar da educação jesuítica [...] essas classes subalternas não desenvolveram a autonomia social

e individual necessária à cidadania. Pelo contrário, foram domesticados, evangelizados e submetidos e caracterizados do mundo como dependentes da vontade de Deus, e seus intermédios, os santos, o rei, os senhores de engenho e os funcionários reais. Pensando-se no sistema educacional como um todo (formal, não-formal e informal), podemos afirmar que a educação brasileira desde o período colonial não promovia a autonomização e sim a dependência (COUTINHO, 1993, p. 26).

No estado do Espírito Santo, a história da educação começa em 1551, quando chegam aqui os Jesuítas Padre Afonso Brás e Simão Gonçalves e iniciam a catequese indígena. Para Coutinho (1993, p. 58) os jesuítas que aqui passaram, “Apesar dos estragos feitos às culturas e povos indígenas do Espírito Santo [...] deixaram muitos benefícios na Capitania”. O mesmo autor ainda afirma que eles transmitiam aos colonos e índios uma “educação profissionalizante” ensinando desde a agricultura até trabalhos manuais, como marcenaria, carpintaria, construção de casas, fabricação de utensílios como cestos, colheres, gamelas, pilões, porém também ensinavam “[...] o português e o latim, o francês e o grego, a filosofia e a retórica, e a ciência teológica, reservada para os que ingressavam na Ordem” (COUTINHO, 1993, p. 58).

Após 210 anos, e na tentativa de atender os interesses comerciais de Portugal, em 1760, o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas, iniciando um novo período, o Período Pombalino (1760-1808) marcado pelo movimento iluminista.

Neste período foram criadas dezenas de escolas de primeiras letras, chamadas escolas régias. As aulas régias, ministradas por um único professor, eram autônomas e isoladas e não articulavam com as outras. As disciplinas eram Latim, Grego e Retórica (SCOPEL, 2010, p. 5).

A reforma Pombalina estabeleceu-se no Espírito Santo no dia 22 de maio de 1771 com uma Carta-Régia, que cria o ensino secundário, porém em 19 anos fica evidente a falência do sistema educacional pombalino quando, em carta datada de 07 de novembro de 1790, enviada ao governador

da Bahia, o Capitão Mongeardino reclama da carência de professores e informa que os dois únicos existentes, que alfabetizavam (Gramática Latina e Ler e Escrever) no estado, estavam sem pagamento cada um há um e três anos, respectivamente (COUTINHO, 1993 p.61).

Com a chegada da família real no Brasil, configurou-se o início de uma nova estratégia político-pedagógica, a saber: o período Joanino (1808 a 1821), cujas iniciativas eram para realizar as expectativas do príncipe regente, D. João VI , de caráter administrativo, permitindo que os objetivos educacionais ficassem em segundo plano. “Ou seja, a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, [...] conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias” (SAVIANI, 2010, p. 113).

Neste período foram fundadas as Academias Militares, a Biblioteca Real, as Escolas de Direito e Medicina e a Imprensa Régia. Foi nesse contexto que a educação passa a apresentar uma maior complexidade, embora ainda tivesse papel secundário nas prioridades de Portugal (SCOPEL, 2010, p.5).

No Espírito Santo, assim como no Brasil, podemos observar um período de construção e desconstrução do sistema educacional português no período Colonial. Neste período, mais especificamente em 1824, foi outorgada, pelo imperador Dom Pedro I, a primeira Constituição da República Federativa do Brasil, que obrigou o Brasil a transformar-se em um país “moderno” a todo custo, em função da amplitude e grandeza dessa Carta Magna. Em seu artigo 179 estabeleceu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos e previu a fundação de colégios e universidades, ainda não existentes no país.

Em meio a todo contexto de letramento e desenvolvimento educacional, o ministro José Bento da Cunha Figueiredo, em 1876, fez então um relatório apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país e segundo estudos na área, o letramento era precário, porém intenso (PORCARO, 2009, p.1-2).

Para Simões (2009, p.155) nos governos de Moniz Freire (1892-1896/1900-1904) e Jerônimo Monteiro (1908-1912), governadores do Espírito Santo, foram realizados muitos investimentos no estado, e

Nas representações da época, a educação figurava como base para o desenvolvimento, razão pela qual Monteiro trouxe o paulista Gomes Cardim para promover a esperada reforma do ensino capixaba. Aos olhos da elite intelectual capixaba, a reforma da educação aparecia como fator decisivo para o desenvolvimento e a modernização do Estado, pela via da reprodução do modelo paulista (SIMÕES, 2009, p. 155).

Contudo, a educação no Espírito Santo, sobretudo até 1908, se apresentava precária e conforme a análise de Luiz Derenzi na obra “Biografia de uma Ilha” de 1965 (DERENZI apud OLIVEIRA, 2008, p. 463) era como

Um mito e, para as famílias abastadas, em pequeno número por sinal, um privilégio. O Estado guardava posição desairosa com suas 125 escolas para uma população presumível de 250.000 mil habitantes. Não havia magistério, não havia escolas e, pior ainda, sem orientação pedagógica capaz de crescer o rendimento cultural dos professores.

É importante esclarecer que no governo de Jerônimo Monteiro muito se acrescentou à educação e “A escola passou a ser desejada, tornou-se centro de atração infantil. Os professores se envaideciam de sua nobre missão social. Tudo foi modificado: edifícios, magistério, metodologia, disciplina e educação” (DERENZI apud OLIVEIRA, 2008, p. 463). A despeito dessas reformas bem sucedidas no governo de Monteiro, nos anos que seguiram, as escolas, assim como a educação, encontravam-se novamente desprovidas de mobiliários e utensílios escolares (SIMÕES, 2009, p.49). O quadro educacional não era promissor, como cita Vivacqua (1930, p.12) apud Barreto (1999, p.39):

A estatística de 1920, tomado por base o número de iletrados em relação à população geral, apresentou o coeficiente de 75,5% de analfabetos. Excluídos os menores de 0 a 6 anos, aquele coefficiente desce para 69,1.

A primeira constituição brasileira (1824) era tão abrangente que, entre os anos 1889 a 1929, ainda existiam trabalhos a serem desenvolvidos para cumprir aquilo que havia previsto. Várias ações precisavam ser tomadas com urgência em função da Carta Magna, como a ampliação do acesso à escola. Deu-se, então, o início a um período de várias reformas na história da educação, como, por exemplo:

Reforma Benjamin Constant, Código Epitácio Pessoa, Reforma Rivadávia Correa, Reforma João Luiz Alves. Além das reformas citadas, outras de abrangência estadual aconteceram, como: a de Lourenço Filho, no Ceará; a de Anísio Teixeira, na Bahia; a de Francisco Campos e Maria Casassanta, em Minas Gerais; a de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (SCOPEL, 2010, p.6).

Muitos outros acontecimentos relevantes se passaram ao longo dos anos. São eles: A fundação do Partido Comunista (1922); a semana de Arte Moderna (1922); o Movimento dos 18 do Forte (1922); a Revolta tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924-1927), que em sua estrutura sociopolítica exigiam e refletiram mudanças na educação brasileira.

3 PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Em 1930, ocorre uma Revolução política no Brasil, tomando posse da presidência o líder civil Getúlio Vargas. Em um cenário onde o capitalismo e a globalização são fenômenos integracionistas e internacionais, o presidente da Segunda República (1930 a 1936) apresentou o Brasil ao mundo como um país de produção, por conta disso houve uma exigência do capitalismo e pressão internacional para que se desenvolvesse mão de obra especializada. Por essa necessidade, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, a fim de organizar o ensino secundário e as universidades brasileiras.

Podemos perceber que a educação começou a tornar-se uma preocupação do Estado brasileiro, tanto que, na redação da terceira

constituição brasileira, promulgada em 1934, foi prescrito que o Estado tem a obrigação pela definição das diretrizes da educação nacional. Também prescreve, pela primeira vez, a educação como direito de todos e de responsabilidade da família e do poder público. Entendemos que isso se configurou, na época, como um grande avanço, já que até então a educação brasileira e, por conseguinte, a capixaba, de acordo com a utilidade que dela fizeram seus beneficiários em nosso país, apresentava basicamente a função de enculturar, e não alfabetizar (COUTINHO, 1993). O coronelismo no Espírito Santo permanecia forte, bem como a ambiguidade e o improviso das políticas locais para a educação (SIMÕES, 2009, p. 158).

Neste contexto, o Estado teria como principal tarefa a “erradicação” do analfabetismo, visto como o “grande mal” do País e como o fator que inibia o progresso da nação. Para isso, a única alternativa possível seria estender a escola a todos, inclusive às classes marginalizadas (SIMÕES, 2009, p. 113).

Esta mesma constituição refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) em seu artigo 150, onde diz que se deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (parágrafo único, alínea ‘a’). É criada, então, pela primeira vez, e apresentada legalmente a educação de jovens e adultos, sendo concedida de forma obrigatória e gratuita. Analisando todo o contexto e fatos ocorridos, concluímos que tal constituição é um marco histórico, uma conquista de direitos.

Após este ocorrido deslanchou-se a problemática da educação para adultos, sendo articuladas, inconsistentemente, políticas para solucionar um problema que até então não era existente aos olhos políticos.

A partir de 1940, como consequência da ausência de políticas consistentes voltadas para a educação de adultos, começou-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que provoca a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Assim, em 1945, com o final da ditadura de Vargas, inicia-se um movimento de fortalecimento dos

princípios democráticos no país. Ainda, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), passa a ocorrer, por parte desta, uma constante orientação aos países integrantes de educarem seus adultos analfabetos (PORCARO, 2009, p.2).

Como consequência, e em 1947, foi lançado pelo governo, conforme explica Porcaro (2009, p.2), a 1^a Campanha de Educação de Adultos, que propõe a alfabetização dos adultos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Segundo Soares (apud PORCARO, 2009, p.3), essa 1^a Campanha foi lançada porque o mundo vivia em um momento pós-guerra, que fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) propusesse uma série de recomendações aos países, entre estas, a de um olhar específico para a educação de adultos. Outro motivo era o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país.

Porém, não constatamos que tal campanha foi eficaz, pois possuía precárias condições no funcionamento das aulas, má remuneração e falta de qualificação dos professores, baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, tornando-se alvos de muitas críticas (PORCARO, 2011, p.1). O resultado disso foi a criação de uma estrutura mínima de atendimento, entretanto não havia a valorização do magistério.

4 BASES LEGAIS BRASILEIRAS DE 1961 A 1972

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61, cujo artigo 99 permitia aos maiores de 16 anos a obtenção do certificado de conclusão do curso ginasial, desde que fizessem o curso Madureza, curso de educação de jovens e adultos que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial e que, posteriormente, se submetessem ao exame final de aprovação do curso.

Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de Madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava.

Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da televisão brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e pela televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo (MENEZES, 2002, s/p).

Após o certeiro fracasso do “Madureza”, entre a década de 50 a 60 o povo clama por reformas de base. Surge então um novo ator no cenário educacional, Paulo Freire, trazendo consigo um novo paradigma pedagógico “[...] um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social” (PORCARO, 2011, p. 2). A visão do analfabetismo muda; o que antes era assistencialismo à pobreza e busca por taxas de analfabetismos reduzidas (porém vazias de real significado) surge como um compromisso ético, de formação humana, partindo da leitura crítica do mundo para a leitura da palavra e do comodismo do ator social, frente aos descasos do estado para com o cidadão, para sua posição ativa como sujeito social, político e histórico.

Em 1961, o educador Paulo Freire, já como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, realiza experiências de alfabetização popular e cria o Método Paulo Freire, mais tarde reconhecido internacionalmente pelo valor educacional. Alcançou

resultados surpreendentes como o de alfabetizar 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. Diante dos fatos, em 1963, o governo de João Goulart decide encerrar a Campanha do curso Madureza e incumbiu Paulo Freire de desenvolver um programa, que ficou conhecido como Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

Contudo, em 1964, houve o Golpe Militar, que consequentemente ocasiona uma ruptura no programa de Paulo Freire, pois suas propostas passaram a ser vistas como ameaças à ordem instalada, ocasionando o exílio do mesmo. Com uma atitude radical, em 1967, o Estado assume o controle da alfabetização de adultos e cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei Nº 5379/67. Voltado para a população de 15 a 30 anos, este objetiva a alfabetização funcional, entendida aqui como aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo (PORCARO, 2009, p.4).

“No Espírito Santo assim como no Brasil, [o Mobral] contou com uma poderosa infra-estrutura, rede de disseminação e grande corpo de funcionários” (COUTINHO, 1993, p.117) e obteve um grande resultado (embora questionável) de sucesso de público e de cidadania. Entretanto, em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, que atuou em todos os municípios do estado, “[...] contando com 33 servidores, que pouco puderam fazer com as verbas minguadas que recebeu o órgão para erradicar o analfabetismo” (COUTINHO, 1993, p.117).

O Censo Demográfico de 1980

[...] revelou um número enorme de analfabetos, para o grupo de pessoas de 15 anos e mais de idade, que correspondem a 24,68% de analfabetos. A partir daí, esse percentual vem apresentando redução ao longo dos últimos anos. Em 2000, essa taxa foi de 11,67%, sendo que a dicotomia entre o urbano e o rural ainda é bem acentuada, marcando as diferenças entre a população do campo e da cidade, onde faltam condições de acesso ao processo de escolarização (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.17).

Um grande marco na Educação de Jovens e Adultos ocorre em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN). A LDBN 5692/71 implanta o supletivo e destina a ele cinco artigos, dos quais

em seu artigo 24 alínea (a) expõe sua intenção de “[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971), e dedica à EJA um capítulo específico. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de jovens e adultos como um direito de cidadania, o que consideramos como um avanço para educação no país.

No intuito de aperfeiçoar a base legal regulamentada foi criado o Parecer nº 699/72, do Conselheiro Valnir Chagas, onde é destacado quatro funções do Ensino Supletivo: suplência; suprimento; aprendizagem e qualificação.

No ano de 1988, é promulgada uma nova Constituição, cujo artigo 168 manteve a educação como direito de todos e a obrigatoriedade da escola até os 14 anos.

5 BASES LEGAIS VIGENTES

Foi apenas na Constituição Federal de 1988 que o direito à educação de jovens e adultos foi formalizado como lei e dever do Estado em uma constituição, como segue no Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) [...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

(BRASIL, 1988, grifo nosso)

Sendo ratificado pela LDBEN de 1996 e, novamente, em 2009, tal preceito jurídico determina que o poder público deve garantir aos jovens e adultos, que não tiveram acesso ou não puderam continuar seus estudos, o direito de acesso ao ensino gratuito e adequado às suas condições, na forma de cursos e exames supletivos. Apesar de ter sido cheia de obstáculos, a trajetória da EJA tem obtido grandes avanços. Podemos observar na Tabela 1 que, quatro anos após a Constituição Federal de 1988 (período de adaptação e aplicação dos novos direitos e deveres), houve, segundo os índices governamentais, um declínio de 10 pontos percentuais da população analfabeta, o que trouxe esperança de se solucionar o problema do analfabetismo, pelo menos, parcialmente, em longo prazo. Entretanto, percebemos que em 27 anos tivemos uma redução de apenas 20% no índice de analfabetos, o que fica muito aquém das expectativas e mostra a baixa eficácia dos programas até então realizados.

Tabela 1 - Confronto entre as taxas de analfabetismo no Brasil e as políticas públicas vigentes no período entre 1980-1990 (Parte 1)

Ano	Taxa de Analfabetos acima de 15 anos	Políticas Públicas
1980	25,50 %	Mobral (1967)
1982	23,10 %	
1984	21,30 %	
1986	20,00 %	Fundação Educar
1987	19,70 %	
1988	19,00 %	Constituição da República Federativa do Brasil
1989	19,00 %	
1990	18,00 %	
1992	10,87 %	
1993	9,90 %	

Fonte: taxas de analfabetismo - IBGE, 2011

Tabela 1 - Confronto entre as taxas de analfabetismo no Brasil e as políticas públicas vigentes no período entre 1980-1990 (Parte 2)

Ano	Taxa de Analfabetos acima de 15 anos	Políticas Públicas
1995	9,29 %	
1996	8,73%	Lei nº 9.394/96; Lei nº 9.424/96 (FUNDEF)
1997	8,56 %	V CONFINTEA; Decreto nº 2.208/1997
1998	8,08 %	
1999	7,77 %	
2001	7,50 %	CNE/CEB 11/2000 (2000)
2002	7,16 %	
2003	6,81 %	Revogação do Decreto nº 2.208/1997 "A Educação é um Direito"
A Educação é um Direito		
2004	6,59 %	Decreto nº 5.154/2004
2005	6,55 %	Portaria nº 2.080;
Decreto nº 5.478;		
Programa escola de Fábrica;		
Lei nº 11.129 - Pro-jovem		
2006	5,98 %	Decreto nº 5.840
2007	5,74 %	FUNDEB (em substituição do FUNDEF);
PNLA Resolução nº 18/2007;		
Programa Brasil Profissionalizado		

Fonte: taxas de analfabetismo - IBGE, 2011

No estado do Espírito Santo, em 1995, foi realizado o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos do ES,

[...] sendo criado o Fórum Permanente Estadual e os Fóruns Permanentes Municipais de Educação de Jovens e Adultos, nos seus respectivos âmbitos, garantindo a representação das entidades públicas e comunitárias que cuidam da EJA. No entanto, esse pretendido avanço em relação à criação dos Fóruns não logrou resultados efetivos (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 21).

Ainda em 1995, é realizado no Espírito Santo o projeto “Todos podem Ler” em âmbito estadual, ofertado para o público EJA de 1^a a 4^a séries, o que aumentou a modalidade de suplência sensivelmente. Este projeto é recorrente da parceria entre o governo estadual, com empresas e órgãos públicos. Atendeu em 1995, 69 municípios dos 78 existentes no estado do Espírito Santo, sendo que no ano de 2004 abrangeu todos os municípios do estado (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.22).

No ano seguinte, o governo brasileiro promulgou então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 37 diz:

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

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

No âmbito das políticas públicas, a educação de jovens e adultos ganha terreno na medida em que os estados e municípios passam a cumprir com a legislação e implementam a modalidade EJA. Com relação ao Espírito Santo, foi elaborado “O Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos”

(1996-1999), criado a partir da participação popular “[...] buscando o envolvimento da sociedade no enfrentamento da questão do analfabetismo” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.22).

Essas considerações devem ser somadas ao alcance internacional da preocupação com o analfabetismo existente entre jovens e adultos, que se evidencia através de diferentes registros. De fato, há “[...] um esforço internacional na promoção, fortalecimento e expansão de programas destinados à educação de adultos, em âmbito mundial, a partir do final da Segunda Guerra Mundial” (Revista Alfabetização Solidária, 2007, p.10).

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. Desde então, a cada década, a UNESCO tem organizado conferências internacionais nas quais são firmados compromissos e delineadas estratégias que os países-membros se comprometem a cumprir (REVISTA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2007, p.10).

Assim, quando em julho de 1997 é realizada a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), abrem-se espaços para os fóruns estaduais e regionais de EJA.

A V CONFINTEA representou um marco significativo, não apenas pela sua representatividade, mas pela reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da educação de adultos. Diversamente das conferências anteriores, foram firmados compromissos numa Agenda para o Futuro, elaborando-se uma estratégia de ação. A Declaração de Hamburgo, aprovada na V CONFINTEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade (REVISTA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2007, p.10).

Neste cenário internacional, o Brasil, numa tentativa desesperada de realizar uma manobra político-educacional acabou regredindo em seus conceitos educacionais para com a EJA. A reforma da educação profissional realizada na década de 1990, principalmente após a aprovação do Decreto nº 2.208/1997, representou um retrocesso histórico para o processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional conquistada legalmente em 1961, com a LDB 4024/61). Ao mesmo tempo, com este Decreto anulou-se o desenvolvimento do projeto educacional progressista iniciado no período de redemocratização (SILVA, 2007, p.2).

Esse retrocesso ocorreu durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que

[...] compreende dois mandatos, sendo a primeira gestão de 1995 a 1998 e a segunda de 1999 até 2002. A primeira gestão corresponde ao período da implementação efetiva do Plano Real e vai até o momento de sua crise. A etapa seguinte refere-se ao momento de administração da crise. Durante o primeiro período, no que concerne às políticas sociais, o governo FHC caracterizou-se, sobretudo, pela tentativa de conciliação a qualquer custo dos objetivos macroeconômicos da estabilização com as metas de reformas sociais, voltadas para a melhoria da eficiência das políticas sociais (CORBUCCI, et al., 2007, p.32).

Apesar de seu foco econômico, o Presidente Fernando Henrique (FHC) avançou no âmbito da educação “[...] na ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)”, porém a sua atuação limitou-se a atender, prioritariamente, as regiões com maior taxa de analfabetismo. Assim, a partir de 1996 há um crescente número de fóruns estaduais e regionais que pressionavam por mudança, as quais, por sua vez, apresentam-se em 2001 “[...] com a criação do Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos – Recomeço” (CORBUCCI, et al., 2007, p.171).

Vale ressaltar que ainda na era FHC, no ano de 2000, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos

– Parecer CNE/CEB 11/2000. Segundo esse Parecer, o ensino para adultos recebe o seguinte ganho:

(...) Esse ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino à distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” cuja validade de indicação seria anual, ou “unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste”, cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o “tipo especial de aluno a que se destinam”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.21).

6 POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS, GOVERNO LULA E DILMA

Silva (2007) argumenta que, apesar das revoluções pacíficas nos anos 1990, as estruturas sociais e de poder que geram desigualdade estavam intactas, aumentando a concentração de renda e a degradação da qualidade de vida da classe trabalhadora. Vê-se assim a intensificação da exclusão social, e em meio a essa situação, em 2003, inicia-se o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com uma perspectiva de um governo democrático popular.

Historicamente conhecido pela luta para com os interesses dos trabalhadores, Lula se depara com um quadro complicado na política brasileira (SILVA, 2007). A simples revogação do Decreto nº 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n.646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO et al., 2005a, p. 25).

Houve então, com o governo de FHC, uma ruptura educacional e Lula estava disposto a recomeçar. E com o passar dos anos as medidas foram sendo tomadas, para que houvesse a erradicação do analfabetismo.

Em 2003 o MEC realizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em esfera nacional, com objetivo de alfabetizar o público EJA. Porém, no estado do Espírito Santo o programa não teve destaque, já que o governo estadual considerou a proposta local mais apropriada. Essa proposta estadual é baseada no documento Política Educacional do Estado do Espírito Santo (2003), que tem como o lema “A Educação é um Direito” e tem por objetivo reduzir 30% o analfabetismo no estado. Esse programa foi bem aceito, sendo que 76 dos 78 municípios do estado aderiram a sua implantação (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.23).

Logo no início de seu governo, também no ano de 2003, Lula destina ao cargo de Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que iniciou o processo de revogação do Decreto 2.208/1997, pois, tendo sido o instrumento que possibilitou a reforma desintegradora, não poderia continuar regulamentando a concepção de educação integral. Sendo assim, em 2004, com a revogação do decreto, inicia-se um processo de debate sobre as modificações a serem realizadas na política de educação profissional (SILVA, 2007, p. 102). Então, é promulgado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 regulamentando o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional.

Continuando com seu governo democrático popular, Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministério da Educação estabelecem, em 13 de junho de 2005, através da Portaria nº 2.080, as diretrizes para a

oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, no intuito de suprir a necessidade de formação dos trabalhadores brasileiros, que não tiveram oportunidade de cumprir com o ensino regular. Por meio desta mudança, no mesmo ano, no dia 24 de junho, foi promulgado o Decreto nº 5.478, que instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Decreto foi revogado, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840 que, entre outras mudanças, alterou o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (VERA, 2009, p.71).

Entretanto, havia ainda a necessidade de profissionalizar não só o adulto trabalhador, como também outros jovens brasileiros. Então o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Programa de Expansão da Educação Profissional, criou, em setembro de 2005, o Programa Escola de Fábrica destinado a jovens que tenham renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e que estejam na faixa de idade entre 16 e 24 anos (BRASIL, 2011). Este tem um viés assistencialista (FRIGOTTO, et al., 2005b, p. 1101-1104). Tal programa surge com o objetivo de qualificar os jovens para o exercício de uma profissão, ou seja, formação de mão de obra necessitada na época, assim como estimular o seu ingresso e permanência na educação básica regular.

No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO, et al., 2005b, p. 106).

Criado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o Projovem, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005), (ramificado em Projovem Urbano e Projovem Campo), diferente da Escola de Fábrica. Este tem por objetivo uma formação inicial do jovem que não a possui, com um caráter instrutivo, ofertando a assistência necessária para a decisão de sua qualificação profissional, com professores qualificados (apesar da carência do profissional).

Ambos os programas, com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes (FRIGOTTO, et al., 2005b, p.1104).

Nessa perspectiva, o Programa Projovem Urbano tem como finalidades específicas a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação; a ampliação do acesso dos jovens à cultura. Já o Projovem Campo, diferente do Urbano, oferecendo qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores na faixa etária de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental (MEC, 2011a, s/p).

O programa tem por objetivos “[...] ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo” (MEC, 2011a, s/p).

(...) mediante a concessão de bolsas, o PROJOVEM busca integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. O que caracteriza ambos os programas [Escola de Fábrica e PROJOVEM] é a falta de integração com outras políticas, tais como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias. O que somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda (FRIGOTTO et al., 2005b, p.1106).

Outro ponto que merece destaque nessa discussão são os fundos para a área da educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF (Lei nº 9424/96), que, de acordo com o MEC, vigorou de 1997 a 2006. Atualmente está em vigência o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, implantado em janeiro de 2007, para vigorar até 2020. A legislação que o sustenta é a Emenda Constitucional 53/06, regulamentada pela medida provisória 339/06 e transformada na Lei nº 11.494/07.

Tal fundo é importante para a educação brasileira, pois o mesmo aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais destinados à educação. Financia, também, todas as etapas da educação básica e contempla os programas direcionados a jovens e adultos. Portanto, tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação (MEC, 2011b, s/p).

A EJA está atualmente incluída no FUNDEB, com um percentual de 0,7% custo-aluno, o que se constitui uma desigualdade, porque equidade se promove também alocando mais recursos de forma a promover uma educação pública com qualidade social para todos, em especial para aqueles que mais necessitam (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.27).

Nessa época, em 2007, também foi criado o Programa Brasil Profissionalizado. Este repassa recursos do governo federal para os estados, para que invistam em suas escolas técnicas. O programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

Brasil Profissionalizado leva em consideração o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e faz uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Um diagnóstico do ensino médio contém a descrição dos trabalhos político-pedagógicos, orçamento detalhado e cronograma das atividades. O incremento de

matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos também são analisados (MEC, 2011c, s/p).

Conforme Corbucci (2007b, p.102):

No que diz respeito à execução orçamentária, a ação com melhor desempenho (grau de execução de 100%) foi a de apoio à ampliação da oferta de vagas do ensino fundamental de jovens e adultos. Esta ação também representa quase 70% dos recursos totais do Programa Brasil Alfabetizado e EJA, com R\$ 412,2 milhões aplicados em 2006. A aprovação do Fundeb e a inclusão das matrículas de EJA nesse novo esquema de financiamento virá substituir essa ação federal de apoio à ampliação de vagas em EJA. Informações atuais são insuficientes para se avaliar o impacto dessa mudança na oferta de EJA. Contudo, a partir de 2007, os recursos antes alocados nessa ação serão redirecionados pelo MEC para outros compromissos.

No estado do Espírito Santo, em 2007, acontece o I Seminário Estadual de EJA, apresentando vários tipos de oferta existentes no estado, como a Suplência, Semestralidade, Ciclos, Regular Noturno, Noturno Regular e finalmente a modalidade EJA. A nosso ver, essa multiplicidade de terminologias não possui clareza semântica e esvaziam a EJA de seus significados que lhe conferem. Independente da terminologia que procure expressar uma dada oferta, os sujeitos são os mesmos. Essa multiplicidade de nomenclaturas denota mais o excesso burocrático do campo educacional do que a diversidade dos sujeitos EJA (In: Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Sistema Municipal de Educação de Vitória, 2008).

O período entre o ano de 2001 ao de 2007 foi bastante significativo na educação de Jovens e Adultos para o Brasil, assim como para o estado do Espírito Santo, pois neste período vários programas de governo foram reformulados, buscando atender, com maior eficácia o público EJA. Podemos constatar essa eficácia na Figura 1, onde percebemos uma redução

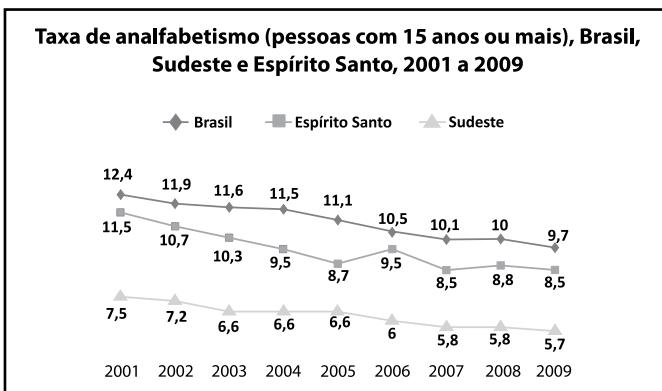
no Espírito Santo de 3 pontos percentuais do índice de analfabetismo, uma queda maior do que a registrada para a Região Sudeste e para o Brasil em geral (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2011).

Observamos pelas taxas de analfabetismo (Figura 1), que ocorreu uma oscilação expressiva no Espírito Santo, no período entre 2005 e 2007; há um aumento significativo de 0,8 pontos percentuais entre 2005 e 2006, e, em seguida, uma queda de 1,0 ponto percentual em 2007. Deve-se pesar que em 2005 houve no Espírito Santo “[...] um intenso movimento de revisão da oferta de educação para pessoas jovens e adultas” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.38), ou seja, houve uma maior oferta de vagas nas escolas em 2006, com consequente maior contagem de analfabetos pelas matrículas efetuadas. Essa intensificação traduz-se em uma série de medidas como o projeto “a educação de jovens e adultos no ensino noturno regular”, o Projovem e o Projeja. a partir de 2006, percebe-se nova redução nas taxas de analfabetismo, que representa resultados satisfatórios para com esses programas.

Tal projeto, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (COMEV) ao final de 2007, possui uma estruturação que

[...] aponta seis anos como terminalidade para o cumprimento do Ensino Fundamental (três anos para o primeiro e segundo segmento, organizado, em ambos os casos, em três fases denominadas de Inicial, Intermediário e Conclusivo), com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como atender aos tempos demandados pelos nossos educandos (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.39).

Figura 1 - Taxa de analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais), Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2001 a 2009



Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: IJSN - Rede de Estudos de Economia do Setor Público e do Bem-Estar

Observamos também pela Figura 1, recente declínio das taxas de analfabetismo, e, embora elas venham declinando, não são resultados de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para o EJA (DI PIERRO, 2003, p.7). Adicionalmente, vê-se que o Espírito Santo está abaixo da média nacional de analfabetismo, apresentando assim algum resultado das políticas públicas, porém dentro da sua região (sudeste) o resultado não é tão animador e há que se considerar que:

Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos serpropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder (FRIGOTTO et al., 2005b, p.1088).

Em 2011, assume como presidente Dilma Rousseff, sendo ela também do Partido dos Trabalhadores (PT), assim como o presidente Lula. Eis que se espera a continuidade das políticas até então desenvolvidas. Como a

primeira mulher no cargo em nosso país, logo em seu discurso de posse, afirmou que lutaria pela criação de oportunidades para todos. Enfatiza ainda que a saúde, assim como a educação e segurança, estão precárias.

Em tempos de novo governo, as expectativas são muitas e as demandas também. Apesar dos avanços sociais do último governo Lula com considerável geração de emprego, ganho real no salário mínimo e inédita mobilidade social, se faz bastante incompleta a reestruturação do aparelho do Estado brasileiro (LIMA, 2011, p.1).

Em seu primeiro pronunciamento, Dilma afirma que

É hora de investir ainda mais na formação e remuneração dos professores, ampliação do número de creches e pré-escolas em todo país. De criar condições de estudo e permanência nas escolas para superar evasão e repetência. E muito especialmente acabar com essa trágica ilusão de que o aluno passar de ano sem aprender quase nada. É hora de fazer mais escolas técnicas, de ampliar os cursos profissionalizantes, de melhorar o ensino médio, as universidades, e aprimorar os centros científicos e tecnológicos de nível superior. É hora de acelerar a inclusão digital [...] Em suma é grande hora da educação brasileira (ROUSSEFF, 2011, s/p).

Já no campo da educação de jovens e adultos, Dilma divulga o lançamento do PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que conforme o site oficial do governo e do MEC tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Porém, concordamos com Lima (2001) ao afirmar que:

Particularmente na educação, mesmo com o aumento dos recursos voltadas para a educação pública, o ressurgimento da rede federal de

educação profissional como elemento estratégico do desenvolvimento do país é um processo deveras incompleto. Isto, tanto do ponto de vista estrutural (pessoal e prédios laboratórios, etc) quanto pedagógico (implantação da integração do ensino médio com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional via “Ifetização” dos Cefets) (LIMA, 201, s/p).

E mais, ressaltamos que a educação profissional só é possível, no Brasil, devido às mudanças legais e normativas derivadas “do decreto nº 5154/2004, da implantação do FUNDEB (Lei nº 11494/2007), da Lei nº 11741/2008” (que gerou e moldou a integração entre o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos), assim como a Emenda Constitucional nº 59/2009, que institui a obrigatoriedade na faixa etária de 04 aos 17 anos (LIMA, 2011).

A Lei nº 11741/2008 altera os dispositivos da Lei 9.394/96 “[...] para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). Essa mesma Lei também incorpora a reforma da educação profissional e tecnológica vigente a partir do Decreto nº 5.154/2004. Dessa forma, os artigos 39 a 42 da LDBEN/96, antes denominados “carta de intenções”, passam a se constituir em marcos reguladores da educação profissional e tecnológica.

A atual presidente deu continuidade também ao Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que foi criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo a distribuição (doação) de obras didáticas às entidades parceiras com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais, além de visar à erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos até 2011 e promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para quem não teve acesso à educação básica ou a permanência nesta (MEC, 2011d, s/p).

Uma das causas que se tem apontado para a baixa qualidade dos resultados do ensinoaprendizagem [sic] na educação brasileira é a carência de um

projeto de educação consolidado para o país, pactuado entre União, Estados e Municípios para maior efetividade das políticas voltadas para a educação. Neste sentido, o Governo do Estado tem como perspectiva o foco em ações voltadas aos jovens e adultos capixabas, com o intuito de aumentar a permanência daqueles que se encontram matriculados no ensino médio, reduzir a taxa de evasão escolar e oportunizar a continuidade da escolarização ao contingente de jovens e adultos que se encontram fora do sistema de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 17).

Em 2009, o Ministério da Educação, por intermédio das Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), lança o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada integrada com o ensino fundamental, chamado de PROEJA FIC. Esse programa amplia o Proeja para o ensino fundamental, ofertando maior perspectiva para o estudante.

Vale ressaltar que o PROEJA FIC apoia, por intermédio das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental na modalidade EJA nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2009, p.4)

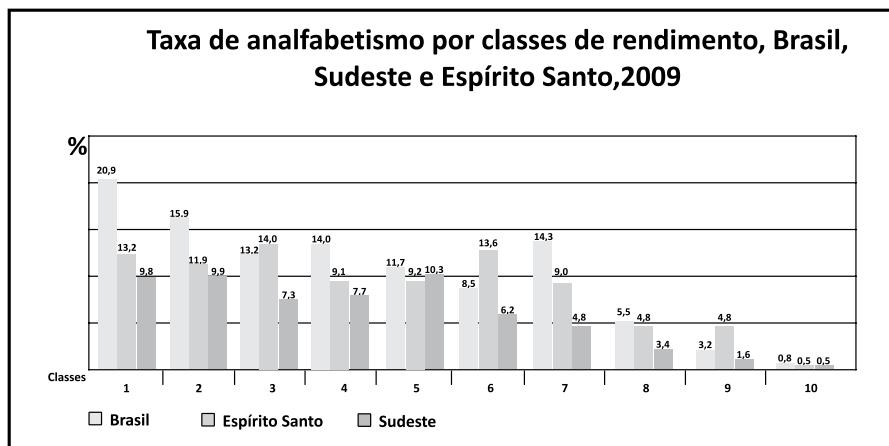
Na formação dos apenados, o programa propõe uma educação voltada ao resgate dos valores pessoais e a formação profissional com vistas à sua reintegração ao mundo do trabalho e a redução da reincidência nas unidades carcerárias. O programa está fundamentado legalmente na Lei de Execução Penal e na Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

No Espírito Santo o Instituto Federal, em parceria com os municípios, oferece cursos através do PROEJA-FIC nos campi de São Mateus, Serra e Cariacica, e o PROEJA-FIC Apenado na Penitenciária Agrícola de Viana.

Outro ponto observado nos estudos realizados foi a relação da taxa de analfabetismo com a classe de rendimentos da população brasileira,

comparando os índices relativamente ao Brasil, à região sudeste e ao estado do Espírito Santo (Figura 2).

Figura 2 - Taxa de analfabetismo por classes de rendimentos, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2009



Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: IJSN - Rede de Estudos de Economia do Setor Público e do Bem-Estar

Ficou evidente que, à medida que o rendimento monetário das classes aumenta (escala de 1 a 10), a taxa de analfabetismo diminui. Percebemos, de forma geral, um maior elitismo na educação, uma defesa de interesses.

Por fim, de todos os programas que encontramos, nem todos apresentaram real eficácia na redução das taxas de analfabetismo. Acreditamos que programas desenvolvidos na contemporaneidade, mais especificamente a partir de 2003, foram os que mais se enquadram na perspectiva da erradicação, sendo eles desenvolvidos para o público EJA, de forma a suprir suas necessidades, sejam elas quanto a horário, quanto à frequência, etc. (QUADRO 1).

Quadro 1 – Linha Cronológica da Base Histórica (Parte 1)

Linha Cronológica da Base Histórica	
1549 - Chegada dos Jesuítas no Brasil	1995 - I Congresso de Educação de Jovens e Adultos do ES
1551 – chegada dos jesuítas no estado do Espírito Santo	1996 - FUNDEF, Lei n. 9424/96
1760 - o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas – Período Pombalino	1996 - Lei n. 9.394/96
1771 - A reforma Pombalina no Espírito Santo	1996 - Decreto nº. 6.735-E/96
1808 a 1821 - Período Joanino	1997 - V CONFINTEA
1824 – Promulgada a primeira Constituição da República Federativa do Brasil	1997 - Decreto 2.208/1997
1892-1896/1900-1904 - Governos de Moniz Freire no Espírito Santo	2000 - Parecer CNE/CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA
1908-1912 - Governo de Jerônimo Monteiro no Espírito Santo	2001 - PRONERA/EJA - ES
1922 - Fundação do Partido Comunista;	2001 - Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos
1922 - Semana de Arte Moderna (1922);	2002 – CEEJA's
1922 - Movimento dos 18 do Forte (1922);	2003 - Toma posse Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)
1924 -Coluna Prestes (1924-1927);	2003 – “A Educação é um Direito”
1924 - Revolta tenentista	2004 - Decreto nº 5.154 (revogou o 2.208/97)
1930 - Posse do presidente Getúlio Vargas	2005 - Portaria nº 2.080

Quadro 1 – Linha Cronológica da Base Histórica (Parte 2)

Linha Cronológica da Base Histórica	
1934 - terceira constituição brasileira	2005 -Promulgado o Decreto nº 5.478
1947 - 1ª Campanha de Educação de Adultos	2005 - Programa Escola de Fábrica
1961 - LDB 4.024 – Madureza	2005 - Lei nº 11.129 - Projovem, Programa Nacional de Inclusão de Jovens
1963 - Encerramento do Madureza	2006 - Decreto nº 5.840 - PROEJA
1963 - Paulo Freire desenvolve o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (1963)	2007 - FUNDEB - Lei n. 11.494/07
1964 - Golpe Militar	2007 - Resolução nº 18 - Programa Nacional do Livro Didático - Alfabetização EJA (PNLA)
1967 - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei Nº 5379/67	2007 - Brasil Profissionalizado
1971 - Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBN 5692/71	2008 –Lei nº 11.741
1972 - Parecer nº 699/72	2009- PROEJA-FIC
1976- Implantação do Ensino Supletivo no Espírito Santo	2011 – Posse da presidente Dilma Rousseff
1988 - Constituição da República Federativa do Brasil	2011 - PRONATEC
1995 – Todos podem ler	2011 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Fonte: Fonte das taxas de analfabetismo: IBGE, 2011. Quadro 1 – Linha Cronológica da Base Histórica

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, e de uma forma geral, a história demonstra um grande desinteresse e descaso governamental para com a educação no Brasil. Em outros termos, a prática política e a prática educacional são antagônicas, apesar de estarem conectadas. A política supõe que a sociedade seja dividida em partes inconciliáveis enquanto a educação supõe a união e tende a situar-se na perspectiva da universalidade, concordando com ideias de Saviani (2009, p.76). Não devemos esquecer-nos de mencionar que o Espírito Santo segue a mesma linha histórica do Brasil, visto que as políticas nacionais abrangem nosso estado, mas, surpreendentemente, demonstra índices mais eficazes, constatando assim um grau de efetividade maior. Em cada período relatado, existiu um programa que mais se adequou para a época, trazendo consigo uma real efetividade.

No período de 1949 até 1967, o que fica é uma triste lacuna da educação brasileira com o exílio de Paulo Freire pelo governo da ditadura, nos deixando órfãos da educação da esperança, que se mostrava eficaz em alfabetizar cidadãos críticos e atuantes socialmente; o seu método inovador e eficiente foi substituído pela implantação do MOBRAL, com sua alfabetização funcional, entendida aqui como aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, mas que além de não confluir resultados significativos nas taxas de redução do analfabetismo, pretendia exercer controle político da população.

Superando o MOBRAL, o ensino Supletivo, veio buscar um método menos formal e mais flexível em horários e sem a complicaçāo da presença diária do aluno, sendo ele mais contextualizado para o público que buscava atender. Esse programa ajudou a alfabetizar milhares de jovens e adultos e após adaptações é nos dias atuais conhecido por Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA).

Após a promulgação da nova Constituição Federal (1988), em que ela própria inclui como dever do Estado a alfabetização para todos, muitos programas surgiram, porém os de maior destaque são criados a partir da eleição do Presidente Lula, que logo no ano de 2004 revogou o Decreto nº. 2.208/97 e instituiu o Decreto nº. 5.154 com o fim de estabelecer a reintegração do ensino médio e técnico.

O real amadurecimento das políticas públicas para a EJA acontece no período de 2005 a 2007, em que uma onda de projetos, leis, portarias

e decretos são lançados. Esse amadurecimento chega com as Confinteads, no âmbito mundial, trazendo reflexos ao Brasil com os Fóruns, os quais ajudaram a lapidar as políticas existentes, tornando-as mais contextualizadas para o público-alvo.

Assim, a partir de 2005 o Espírito Santo mostra avanços, sendo que nos parece sinalizar destaque aos programas que supõem uma articulação política entre as esferas governamentais, como os programas PROJOVEM e PROEJA-FIC, parcerias entre governo federal e municipal, aplicados no âmbito municipal, e Programa “Todos podem Ler”, parceria entre governo estadual, empresas e órgãos públicos, aplicado no âmbito estadual. Incluímos também nesses avanços o programa “A Educação é um Direito”, do governo estadual.

Com esses projetos houve maior eficácia na redução do analfabetismo, sendo que eles não se limitam a alfabetizar, mas há preocupações voltadas à profissionalização (dentro de um arco de interesses) em dar uma formação mais crítica, mais cidadã, o que implica oportunidades mais verdadeiras de sucesso para essas pessoas que tiveram tão poucas chances (dentro de suas condições de vida) de terem uma educação apropriada.

Os avanços, apesar de sutis, foram significativos para a atual desenvoltura do sistema educacional de jovens e adultos no estado do Espírito Santo. Embora a educação capixaba seja um mero reflexo da deficiência organizacional, da falta de compromisso ético dos gestores públicos no trato da educação e da sociedade nacional, o Espírito Santo apresenta-se acima da média nacional nos índices oficiais de alfabetização, superando grande número dos estados brasileiros.

Por fim, nossas análises demonstram que o tímido avanço alcançado na educação de jovens e adultos não aponta para uma lei ou política específica, tampouco para um dado governo. Com a análise dos quadros, tabelas, documentos e o processo histórico em si, podemos concluir que, tanto no Brasil quanto no Espírito Santo, a eficácia vem do conjunto de medidas tomadas pelos governos ao longo dos anos. Digo, entretanto, que há um constante aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para com a EJA.

Não existe uma fórmula mágica para acabar com as brechas existentes na formação educacional no Brasil, e o grau de efetividade de cada política não pode ser analisado de forma única; elas interagem entre si, uma suprindo a lacuna que a outra deixa.

Percebemos, portanto, que o governo nos convida insistentemente para um baile, no qual as políticas públicas educacionais são máscaras para que uma população viva no pão e circo, transformando em utopia a chamada educação para todos.

8 REFERÊNCIAS

BARRETO, Sônia Maria da Costa. Políticas Educacionais no Estado do Espírito Santo (1900-1930): um olhar histórico. Vitória: EDUFES, 1999.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm> Acesso em: 18 out. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de out. 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 30 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e

os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=72. Acesso em: 25 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>>. Acesso em: 20 julho 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC. Convite às instituições da rede federal de educação Profissional, científica e tecnológica para implantação do Programa nacional de integração da educação profissional Com a educação básica na modalidade de educação de jovens e Adultos, na formação inicial e continuada com ensino Fundamental (PROEJA FIC). Disponível em: http://www.iiep.org.br/ejafic/oficio_anexos.pdf. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.

CORBucci, Paulo Roberto. et al. Boletim de Políticas Sociais - acompanhamento e análise. Brasília: IPEA - Volume 1, nº 14, 2007b, p. 99-119. Disponível em:< http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps14_completo.pdf >. Acesso em: 19 out. 2011.

CORBucci, Paulo Roberto. et al. Boletim de Políticas Sociais - acompanhamento e análise. Edição Especial. Brasília: IPEA - Volume 1,

nº 13, 2007, 377p. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/BPS_13_completo13.pdf>. Acesso em: 19 out. 2011.

COUTINHO, José Maria. Uma história da educação no Espírito Santo. Coleção tempo da memória. Dec UFES. Vitória, 1993.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Informe apresentado a Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. 2003.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Esportes do Espírito Santo. Fórum de Educação De Jovens e Adultos do Espírito Santo. Relatório do Encontro Estadual Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Vitória, 2008. 57 p.

FRIEDRICH, Márcia. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-40362010000200011&lang=pt> Acesso em: 23 mar. 2011.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 21-56.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 30 Out. 2011.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

LIMA, M. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE e Diretrizes para o ensino médio e profissional. LAGEBES-UFES: Vitória, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos."Madureza" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira- EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em: 25 set. 2011.

Novo Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jkfhEwutO68>. Acesso em: 20 jul. 2011.

OLIVEIRA, José Teixeira de. História do Estado do Espírito Santo. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975. 3^a ed . Vitória : Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura , 2008. 670 p. : il. - (Coleção Canaã , v. 8). Disponível em: <http://www.ape.es.gov.br/pdf/Livro_Historia_ES.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: < www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejabrasil.doc>. Acesso em: 23 mar. 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. Educação de Jovens e Adultos: A Regulação das Políticas Educativas No. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 17, 2009, Campinas. Anais do Evento (On-Line). Campinas: Unicamp, 2009. p. 1 - 9. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antereeores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antереiores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

PRAZERES, Flávio. História da educação de jovens e adultos – EJA. Disponível em:<[http://pt.shvoong.com/humanities/1780318-hist%3bria-da-educa%3a7%3a3o-jovens-adultos/](http://pt.shvoong.com/humanities/1780318-hist%c3%b3ria-da-educa%c3%a7%c3%a3o-jovens-adultos/)>. 2008. Acesso em: 23 mar. 2011.

Prefeitura Municipal de Vitória. Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Sistema Municipal de Educação de Vitória. 2008.

Revista da Alfabetização Solidária. São Paulo: A educação de jovens e adultos em discussão. v. 7, n. 7, 2007. Marco, 2008. Anual. ISSN 1519-9096.

ROMANIO, Marcel. Bittencourt. et al. O processo de trabalho docente na implantação da política de educação de jovens e adultos (EJA) no município

GIOSTRI, Isabela Spalenza
REIS, Helaine Barroso dos

de Vitória/ES. In: XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009, Maceió. Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009. v. 1. p. 1-1.

ROUSSEFF, Dilma. Pronunciamento oficial. 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DLGPbwBb2u4>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SAVIANI, Dermerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermerval. História das Ideias pedagógicas no Brasil. 3 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2010.

SCOPEL, Edna Graça. Gestão da Escola. Serra: Centro de Educação a Distância (CEAD) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), 2010 (Material didático impresso para EAD). p.04-09.

SILVA, Marcia; INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o decreto 5154/2004. Disponível em: <<http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/5-Silva&Invernizzi2007.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcantara; TAVARES, Johelder Xavier. O ginásio e o Colégio Estadual do Espírito Santo no contexto das políticas públicas educacionais do estado brasileiro (1933-1957). In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (org.). História da Educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção. Vitória: EDUFES, 2009. p. 142-165.

VERA, Suely F. C. Lemos; ASSEFF, Vera Raimunda Amério. As Implicações da descentralização para a educação de jovens e adultos nos anos de 1990. In: GUIMARÃES, Cristina; VALDEZ, Guiomar. Dialogando PROEJA: algumas contribuições. 1^a ed. Campo de Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2009. Capítulo 03.

3 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PROEJA: NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA

Aline Costalonga Gama⁽¹⁾
Sidnei Quezada Meireles Leite⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que trabalha com sujeitos marginais ao sistema de ensino, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) visa a resgatar e a reinserir no sistema escolar brasileiro, milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral. Como afirma a Lei No 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), e mais recente, a Lei No 11.741 de 2008 (BRASIL, 2008), a educação de jovens e adultos (EJA) será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) na idade própria. Esse programa busca a formação completa do indivíduo, dando-lhe acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, situar-se no mesmo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade justa.

¹ Licenciada em Física pela UFES. Professora de Física do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória e Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: acostalongagama@gmail.com.

² Professor de Ensino de Ciências/Química, D.Sc., Coordenador do Mestrado Profissional em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória. E-mail: sidneiquezada@gmail.com.

A EJA é uma modalidade bem específica, pois trabalha com jovens e adultos de faixa etária diversificada, em que cada aluno carrega consigo conhecimentos múltiplos adquiridos ao longo da vida, objetivos e anseios diferenciados. A valorização dos saberes do cotidiano desses sujeitos deve perpassar por todas as disciplinas no ambiente escolar, sendo função da escola proporcionar ao educando reflexões que oportunizem interferência em sua realidade como um fator de democratização e inclusão. Para atender a todas as especificidades desse público, é necessária a formação de professores que atuam nessa área, fundamentada nos interesses específicos dos alunos EJA, de modo que os conteúdos, os métodos de ensino e o material didático, dentre outras coisas, não afastem esse aluno novamente da escola.

Bobbio (2004, p.26 apud Machado 2011, p.4) afirma que “o problema mais urgente que temos que enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias”; atualmente, a oferta do ensino básico é um problema sanado, sendo a questão atual a qualidade da educação ofertada. O PROEJA necessita urgentemente ampliar seu quadro de professores qualificados para exercerem suas funções nesse programa, tornando possível o efetivo exercício da cidadania de uma parcela significativa da população e proporcionando o desenvolvimento social e econômico do país.

É fato que a formação inicial – a graduação – não fornece subsídios necessários para a realização do trabalho do professor em sala de aula e, em particular na EJA, a falta de formação para trabalhar com essa modalidade de ensino é maior ainda. Autores como Guiomar Namo de Mello e Antônio Nóvoa ressaltam a importância da formação de professores na busca da superação do fracasso escolar. A relevância deste estudo consiste em verificar se a formação continuada auxilia a prática profissional do professor, estando - assim - em consonância com o fato do Ministério da Educação estabelecer a formação docente como estratégia para a melhoria do ensino no país.

[...] Diante dessas considerações vemos que falar em formação do educador é sempre tema atual, pois evidencia o processo de construção do professor e as possibilidades de trabalho a serem efetivadas em sala de aula para que a transformação social de fato ocorra. A formação do educador de EJA segue, ainda, com outro pressuposto, o de despertar num contexto

de formação, a consciência crítica do educando em uma proposta pedagógica que valorize o saber popular, a identidade construída e possibilidade de reconstruir novas práticas educativas a partir do saber já elaborado. (BALEM, 2007, p.4)

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi conhecer as especificidades do PROEJA, refletir sobre a importância e a necessidade da oferta da formação continuada para os profissionais que nele atuam e identificar o perfil e os desafios com relação ao desenvolvimento de atividades com EJA/PROEJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dos alunos do curso de Especialização em PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo, da Turma EaD de 2010/2011. Foi realizada uma revisão bibliográfica da produção acadêmico-científica da área de Educação de Jovens e Adultos e analisados o Documento Base do PROEJA e o questionário aplicado aos alunos concluintes da Especialização em PROEJA EaD - IFES polo Santa Teresa.

2 METODOLOGIA

O estudo

Trata-se de um estudo qualitativo, teórico-empírico, construído a partir de aplicação de questionário, análise de documentos oficiais como leis e portarias, artigos e livros da área de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. O desenvolvimento metodológico do trabalho foi realizado com base em Marconi e Lakatos (2010).

Local da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido na turma de Especialização em PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES do Polo Santa Teresa da UAB, Avenida Jerônimo Vervloet, nº 145, Centro, Santa Teresa, Espírito Santo. CEP: 29.650.000.

Sujeitos

Os sujeitos foram 18 dos 23 alunos do curso de Especialização em PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo, da Turma EaD de 2010/2011 polo Santa Teresa. A participação na pesquisa foi facultativa.

Análise e coleta de dados

Os dados foram coletados a partir da análise de documentos oficiais, de leituras de artigos e livros da área de educação profissional e educação de jovens e adultos e do levantamento das percepções dos sujeitos envolvidos por meio de questionário aplicado. A análise do questionário e dos documentos oficiais foi realizada com base em Bardin (2004).

3 BREVE HISTÓRICO

A educação é a chave para a inserção dos cidadãos nos espaços sociais, políticos e profissionais. Segundo Cury (2002, p.2), “São inegáveis os esforços levados adiante pela UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países”, de modo que esforços internacionais tentam assegurar que todos tenham acesso à educação. No Brasil, desde 1934 é reconhecido o direito ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, e a Constituição Federal de 1988 através do Art. 208 em seu inciso I (alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009) assegura a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada **inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria** (BRASIL, 1988. grifo nosso).

A partir da constatação da baixa inclusão de jovens de classes populares nos sistemas públicos de educação profissional no âmbito da Rede Federal e da necessidade de uma política voltada para a EJA que contemplasse a elevação da escolaridade com a profissionalização é criado o PROEJA.

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio (MOURA, 2006 a, p.7).

O objetivo era proporcionar a jovens e adultos que terminaram o Ensino Fundamental, uma formação profissional através do Ensino Médio e inicialmente, abrangia somente as instituições federais de educação profissional e tecnológica. Posteriormente, pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, são introduzidas novas diretrizes que ampliam a abrangência do programa com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA, possibilitando a participação dos sistemas estaduais, municipais e distritais de educação, assim como as entidades nacionais e paraestatais que atuam com a aprendizagem. Esse decreto também possibilitou a oferta do PROEJA de forma concomitante.

Fruto de uma política governamental voltada para a expansão da oferta pública de educação profissional, o PROEJA busca contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária através da articulação entre a educação profissional e a formação propedêutica³ embasado no papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.

Para os filhos dos trabalhadores que necessitam contribuir financeiramente em casa, obter uma boa qualificação técnica é uma excelente maneira de inserir-se no mercado de trabalho. Para isso, muitos alunos de baixa renda almejam o ingresso em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atraídos pelo prestígio das mesmas na formação profissional. Entretanto, o ingresso nessas instituições é extremamente difícil, pois a quantidade de vagas ofertadas é sempre muito menor do que a demanda. A implementação do PROEJA nas Instituições Federais de Educação ocorreu devido ao destaque das mesmas perante a sociedade (atraíndo assim os sujeitos EJA) e também da dívida que essas instituições tinham com a parcela social a qual pertence o público atendido pelo programa devido à elitização sofrida por essa rede de ensino ao longo dos anos.

É relevante salientar que grande parte dos alunos que ingressam nas instituições federais são oriundos do sistema particular de ensino e fazem das mesmas uma passagem para a universidade, não utilizando a formação técnica adquirida. Assim, o investimento do governo na formação técnica desse aluno não traz retorno para a sociedade e gera uma falta de técnicos

³ Entende-se por formação propedêutica a formação geral do estudante que lhe dá acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e contribui para a formação crítica-reflexiva do estudante.

qualificados para atuar no mercado de trabalho, sobrando vagas nas indústrias para esse nível de escolaridade. A implementação do PROEJA busca qualificar os cidadãos que possuem perfil para realizar um curso técnico, e que, com a conclusão do mesmo, ocupem as vagas disponíveis no mercado.

Com o PROEJA, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é convidada a atuar como referência na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA, construindo um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições e garanta o direito a aprender por toda a vida. Assim, a Rede torna-se protagonista de uma proposta que alia sua tradição em oferecer cursos de excelência com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, produzindo uma formação essencialmente integral, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. Os cursos técnicos integrados contribuem para a integração social do educando, que comprehende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como comprehende a continuidade de estudos.

Essa ação afirmativa⁴do governo constitui “[...] um mecanismo sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso [...] (GOMES, 2001, p.5).

Ações afirmativas, tal como o PROEJA, tentam colocar todos os indivíduos inicialmente no mesmo nível para que assim, partindo das mesmas condições, tenhamos justiça social.

Dessa forma, o Governo tenta promover a igualdade jurídica efetiva, superando o isolamento e a diminuição social a que esses sujeitos estavam submetidos. Como afirma Forde (2011, p.22): “[...] pensar em ações afirmativas significa pensar em compensação, em inclusão, em tratamento diferenciado e em discriminação positiva, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural [...]”.

4 “Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.” (GOMES, 2001, p.9)

Através do PROEJA o governo assume “a necessidade de criação de oportunidades concretas que garantam, na prática, condições de fruição do direito à educação aos grupos mais vulneráveis [...]” (Duarte, 2007, p.706).

Dessa forma

[...] o MEC lançou o Programa de Integração da educação profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (Brasil, 2005b), por meio do qual **obrigou** as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o Ensino Fundamental [...] (FRIGOTTO,CIAVATTA, RAMOS. 2005, p.1097, grifo nosso).

Essa imposição do governo busca dar igualdade entre os sujeitos que se encontram “defasados” em termos de idade escolar e aqueles em “idade regular de ensino”, estando pautada na efetiva inclusão e equidade social, respeitando-se as diferenças e a diversidade.

4 AS ESPECIFICIDADES DA EJA

A obrigatoriedade imposta pelo governo em relação à implementação do PROEJA foi uma surpresa para as instituições federais de ensino; as mesmas não estavam “preparadas” para receber esse público, dadas as especificidades que esses sujeitos apresentam. De acordo com o Documento Base,

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares [...]. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática. [...] (BRASIL, 2007a, p.29).

Segundo o mesmo documento:

As tentativas de aproximação entre as realidades da educação e do trabalho encontram-se no esforço de articulação da formação profissional com a elevação de escolaridade do trabalhador, que demanda uma Educação Básica de qualidade. Essa formação pressupõe 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. **No entanto, é preciso estar consciente de que não é essa concepção que vem predominando no panorama educacional brasileiro** (BRASIL, 2007a, p.23, grifo nosso).

Vieira Pinto (1982) afirma que a educação de jovens e adultos “deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se [...]. Deve partir dos elementos que contrapõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais [...]” (p.87). Assim, devemos

Assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas para resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2007b, p.35-36).

Com base no exposto, conclui-se que a oferta do PROEJA diferencia-se significativamente da educação de alunos em idade regular, sendo necessária formação específica para os profissionais que atuam nessa esfera, de modo que as trajetórias de vida dos sujeitos EJA sirvam de orientação para as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

5 A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM EJA

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcado por políticas públicas descontínuas, em que ações iniciadas por um governo não tem continuidade no próximo. Nos últimos anos, ocorreu uma maior valorização da EJA por parte dos governantes em reconhecimento da dívida governamental com a parcela da sociedade atingida por essa modalidade de ensino. Hoje, educar jovens adultos não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome; é oferecer-lhes uma escolarização ampla e de qualidade, portanto, as instituições devem se preocupar com a formação de seu corpo docente.

Além da formação para o magistério, os cursos de pedagogia e as licenciaturas não foram suficientes para articular uma proposta pedagógica que preparasse bem o professor para trabalhar com estes sujeitos, porque não priorizaram a necessidade de uma formação específica para atender os jovens e adultos, valorizar seus saberes e levá-los a conquistar um lugar na sociedade. Estes sujeitos geralmente são jovens e adultos que, por não terem tido a oportunidade de estudar, fazem parte das camadas majoritárias e desfavorecidas da população (LACERDA, 2009, p.3).

Tendo consciência de que o PROEJA possui particularidades, “é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes” (BRASIL, 2007b, p.37); assim, o governo, no momento da implementação do programa, assume a responsabilidade

de ofertar qualificação, entendendo que os professores “[...] precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, 2007b, p.35).

Entretanto, “a materialização dessas idéias depende de financiamento, planejamento e formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo.” (FERREIRA et al, 2007, p.5)

Com isso, surge a necessidade da educação continuada, que pode acontecer através de cursos, especializações, pesquisas e outras formas de estudo que o educador se propõe a realizar após a sua formação inicial. Como as instituições educacionais não têm investido na formação de professores para a educação de jovens e adultos, essa formação tem se tornado um problema, pois a educação de jovens adultos, como campo pedagógico específico, precisa da profissionalização dos seus agentes (LACERDA, 2009, p.4).

De acordo com MOURA (2006 b, p.65)

[...] é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e muito menos no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, no país, não existem profissionais formados para atuar nessa oferta, pois, conforme mencionamos inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar [...].

A participação de professores em programas de formação continuada busca que a escola não reproduza, uma vez mais, exclusões para aqueles anteriormente excluídos. “Por ser um campo específico de conhecimento,

exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera” (BRASIL, 2007b, p.36), sendo que a qualificação ofertada deve oferecer aos professores a possibilidade de apreender uns com os outros, se tornando – também - sujeitos da educação de jovens e adultos, em um processo de aprender por toda a vida.

Ao analisar a imagem do professor de EJA vemos que historicamente um dos problemas fundamentais dos programas de Educação de Jovens e Adultos refere-se à falta de formação adequada de seus educadores. Geralmente, os docentes são preparados nos cursos de formação inicial, para o ensino de crianças e muitas vezes acabam por elaborar planos e utilizar materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos (BALEM, 2007, p.6).

A capacitação deve qualificar os professores para valorizar os saberes adquiridos pelos estudantes ao longo da vida e tornar o aprendiz capaz de posicionar-se criticamente diante dos problemas cotidianos, proporcionando uma educação emancipatória.

Assim sendo, assumimos que a formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos são importantes, mas o objetivo macro da proposta é mais ambicioso e deve ter o foco na formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais e, particularmente, no campo da EPT, numa perspectiva de sua integração com a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação por uma visão que possa contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, que privilegie mais o ser humano e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2006 c, p.84).

6 AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E APOIO À PESQUISA

Desde 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com o intuito de apoiar a formação de docentes e gestores, produzir conhecimento e promover uma melhor infraestrutura técnica para os campos educacionais envolvidos no PROEJA, convida a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar projetos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especialização PROEJA. A oferta da especialização objetiva formar profissionais especialistas em educação com conhecimento das especificidades do PROEJA, contribuindo para a implementação do programa, além de colaborar na construção do currículo integrado e em uma prática avaliativa diferenciada.

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 (BRASIL, 2007b, p.60).

Com o aumento da demanda, os pólos de oferta da especialização foram sendo ampliados ao longo dos anos. Atualmente, além da modalidade presencial, a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos é oferecida também à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), promovendo - assim - a qualificação de educadores e gestores que, por dificuldade de locomoção ou tempo, não teriam acesso à mesma, capacitando-os para trabalhar com as diversidades culturais e especificidades da clientela EJA.

A oferta de qualificação dos docentes é uma exigência que consta no documento base, bem como a necessidade de pesquisas nesse campo. De modo a incentivar as pesquisas nessa área, além da especialização,

o governo conta ainda com dois projetos: Os Diálogos PROEJA e o PROEJA – CAPES/SETEC.

Os Diálogos PROEJA constituem-se de encontros organizados pelos institutos federais, financiados pelo governo e direcionados para gestores, pedagogos, educadores e educandos, com o intuito de promover a troca de experiência entre os participantes, elaborar e encaminhar propostas para a superação dos problemas regionais, apresentar trabalhos de pesquisa relacionados ao PROEJA, bem como divulgar o programa.

Já o Programa de apoio ao Ensino e à Pesquisa científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – o PROEJA, tem por objetivo estimular a realização de projetos contínuos de pesquisa, possibilitando a produção de pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos pós-graduados em PROEJA.

7 O TÉCNICO PROEJA NO IFES

No Espírito Santo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES⁵ - fundado em 1909 - visava inicialmente a atender aos “pobres e desvalidos da sorte”.

Ao longo dos anos, essa instituição foi adquirindo prestígio perante a sociedade, o que fez com que a “elite” fosse atraída para a mesma tornando-a “elitizada” e, na prática, fechada aos alunos oriundos de classes populares. A partir de 2001, com a criação do EMJAT – Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – nascido de uma “[...] experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuírem para o crescimento da sociedade em que vive [...]” (FERREIRA *et al*, 2007, p.7) a instituição passa a receber novamente os “excluídos” pelo sistema.

⁵ A instituição foi oficializada em 23 de setembro de 1909. Inicialmente recebeu a denominação de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo e foi mudando sua denominação ao longo dos anos. O Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. Anteriormente, a instituição era um Centro Federal de Educação Tecnológica, o CEFETES.

O período da criação do EMJAT era regido pelo Decreto nº 2.208/97, que separou o ensino profissional da educação geral, deixando clara a existência de duas redes: uma para acadêmicos (saber – elite dominante) e outra para trabalhadores (fazer – pessoas economicamente desfavorecidas); tal decreto expressava uma tentativa de re-elitizar a educação, fornecendo uma formação técnica para os pobres (que seriam preparados para o mercado de trabalho) e uma formação geral para os ricos (que seriam preparados para o vestibular). Com a edição dos Decretos nº 5.478/2005 e 5.840/2006, ocorre uma significativa mudança na concepção da EJA na perspectiva da formação técnica integrada. Assim, no momento de implementação do PROEJA no IFES, a escola já apresentava uma experiência em relação à Educação de Jovens e Adultos, entretanto não havia experiência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional.

Diante desse contexto, a implantação do PROEJA no IFES campus Vitória contou com muitos desafios, os quais se podem destacar: a elaboração de uma proposta curricular que integrasse a educação básica com a educação profissional e a formação de um quadro de professores preparados para atender aos objetivos do programa.

Oliveira e Cezarino (2008, p. 5) afirmam que:

[...] com a instituição do EMJAT, o CEFET, ao oferecer matrículas para a população de jovens e adultos, criou uma realidade que passou a afetar suas práticas e sua cultura escolar. [...]. Tanto a forma de ingresso dos alunos, que precisavam passar por um sistema de seleção mediante uma taxa de inscrição de R\$ 50,00, quanto à percepção do programa por uma parte dos professores traduzida na forma como o denominavam “EMJOAT”, deixam transparecer a incômoda situação vivida pelo programa na instituição, expressa também na indagação sobre a que tipo de inclusão nos referimos.

A “incômoda situação” citada por Oliveira e Cezarino (2008, p. 5), persistiu no momento da implementação do PROEJA. Na instituição pôde ser observado, principalmente por parte de alguns professores, atitudes preconceituosas e desqualificadoras para com os alunos atendidos pelo

programa. Conversando com professores, constatou-se que alguns se referiam ao programa de forma pejorativa denominando-o de PROJAC, mencionando que tudo era uma grande encenação, na qual os alunos fingiam que aprendiam, e os professores fingiam que ensinavam.

Outro grande desafio enfrentado foi a elaboração de um currículo que contemplasse uma educação integradora, tendo como finalidade não apenas a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas também a formação humana plena. A presença desses jovens e adultos no IFES modificou significativamente as práticas pedagógicas e o estilo escolar da instituição, sendo necessária a formulação de uma nova proposta pedagógica para atender a esses sujeitos.

A fim de gerar conhecimento acerca do PROEJA, ocorre semanalmente na instituição, a reunião da formação continuada, em que se reúnem professores, pedagogos e alunos. Por meio dessas reuniões, alguns avanços ocorreram desde a implementação do PROEJA em 2006. Observa-se uma maior receptividade por parte dos professores, e os currículos, até então praticados na instituição, passaram por reformulações visando a práticas pedagógicas inovadoras que atendam à especificidade dos alunos EJA dos cursos técnicos integrado do IFES.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos técnicos integrados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertados pela instituição, foi formada uma comissão constituída por professores, pedagogos e alunos. Nos PPP's apresentados, as mudanças curriculares ocorreram com base “na ação e na vivência dos próprios educandos” (FERREIRA et al, 2007, p. 9) e avanços em relação à concepção da oferta desses cursos podem ser observadas. Atualmente, o IFES oferece o PROEJA integrado ao curso técnico em Administração (Campus Venda Nova do Imigrante), Agroindústria (Campus Alegre), Alimentos (Campus Itapina), Comércio (Campus Colatina), Construção de Edifícios (Campus Vitória), Manutenção e Suporte em Informática (Campus Alegre), Metalurgia (Campus Vitória) e Segurança do Trabalho (Campus Vitória).

Atendendo à chamada do Ministério da Educação (MEC), em 2006, o IFES⁶ candidatou-se a ser Pólo e ofertar o Curso de Especialização em

6 Em 2006 a escola recebia a denominação de CEFET-ES

Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA. Com a aprovação do MEC, tiveram início (ainda no ano de 2006) três turmas do curso de especialização, duas em Vitória e uma em Colatina, com um total de 110 estudantes. Nos anos seguintes, ocorreu a oferta também em Serra e São Mateus, sendo que até 2009 foram ofertadas 9 turmas e mais de 300 alunos foram atendidos por essa especialização.

Em 2009, foi lançado o projeto pedagógico em atendimento ao Edital de Seleção da UAB 01/2006 do curso de pós-graduação *lato sensu* em educação profissional integrada à educação básica na Modalidade de educação de jovens e adultos, com o intuito de se oferecer a especialização à distância.

Em 2010, teve início a especialização em PROEJA EaD com o objetivo de:

Formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever 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 (Projeto pedagógico do curso de especialização, 2011, p.10).

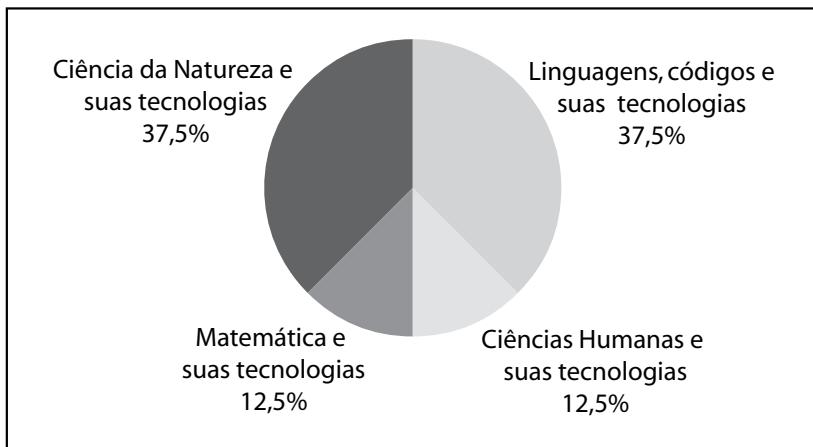
Para refletir sobre as mudanças causadas por esses cursos de capacitação na prática pedagógica dos professores, foi aplicado aos alunos concluintes da especialização em PROEJA EaD - IFES (polo Santa Teresa) um questionário-diagnóstico, cuja análise trouxe constatações importantes para futuras ações relacionadas ao PROEJA.

Através do questionário, constatou-se que a maioria dos alunos souberam da especialização através de amigos ou internet e percebeu-se que a média de idade da turma era de 35 anos. Entretanto, a faixa etária dos alunos era bem diversificada indo de 23 a 52 anos de idade. O fato de existirem alunos com idades bem diferenciadas reforça a necessidade de formação não apenas aos professores em início de carreira, mas sim a necessidade contínua de capacitação que ocorre durante toda a docência do professor.

A *Formação Continuada* tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente, da educação (SILVA, 2001, p.2, grifo da autora).

Em relação à formação acadêmica e a área de atuação, observa-se que a maioria dos alunos leciona a disciplina na qual são formados, sendo poucos os que assumem cargos administrativos.

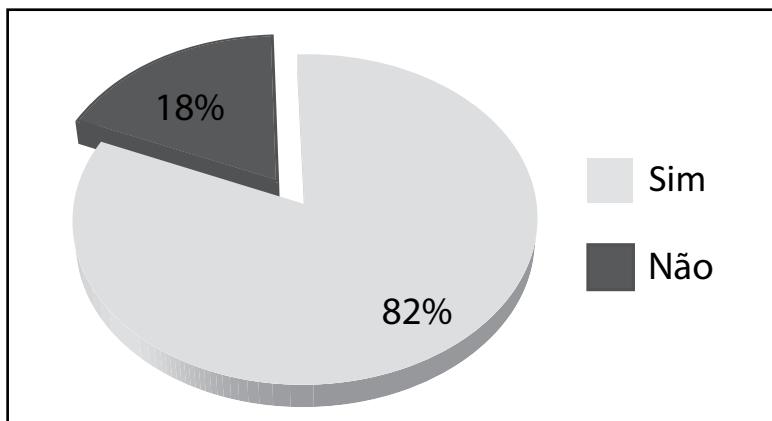
Gráfico 1 - Divisão da amostragem (em relação à formação acadêmica) por área do conhecimento. Qual a sua formação acadêmica?



Os dados apresentados no gráfico 1 levam a conclusão que os cursistas da especialização vêm em busca de superação das dificuldades encontradas em sua docência, uma vez que é sabido que no Ensino Regular é comum os discentes apresentarem dificuldade nas disciplinas relacionadas às ciências, e assim, é esperado que na EJA isso também ocorra e a presença numerosa de docentes com formação em Letras revela o quanto complexo é o ofício de ensinar a língua portuguesa, tão importante para a inserção efetiva do indivíduo nos espaços sociais e para a compreensão do mundo ao seu redor.

Ao observarmos que o número de alunos formados nas disciplinas de ciências humanas é muito pequeno, infere-se que os mesmos apresentam uma maior facilidade em trabalhar com a EJA, visto que essas disciplinas trabalham com fatos do cotidiano, o que pode despertar maior interesse por parte dos estudantes.

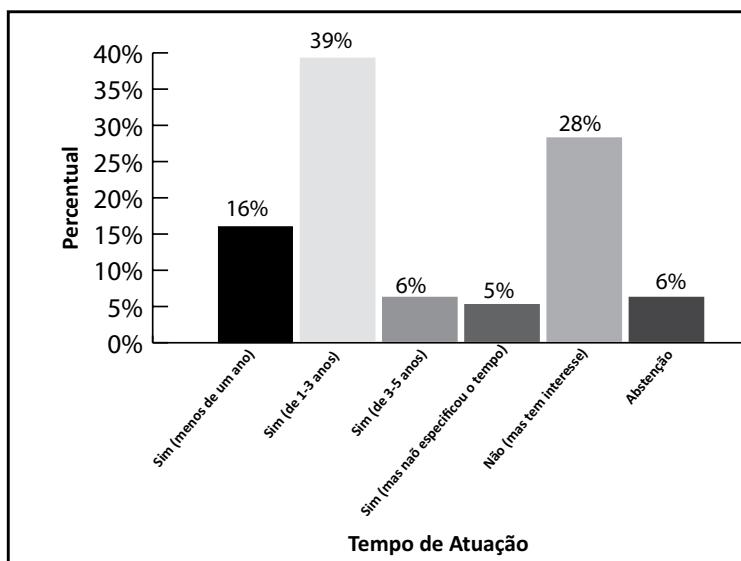
Gráfico 2 - Percentual de professores cursistas que atuam na EJA e o respectivo tempo de atuação. Você trabalha com a modalidade EJA?



O fato de a maioria dos alunos da pós-graduação lecionarem na EJA sugere que a procura pela especialização surge da necessidade do professor oferecer uma educação que atenda aos seus alunos, respeitando assim as necessidades dos mesmos. Essa constatação pode ser reforçada quando 73% dos entrevistados relataram que o motivo que os levaram a procurar essa especialização foi a necessidade de aprender a ensinar na EJA.

A localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar (MELLO, 2000, p.100).

Gráfico 3 - Influência da especialização na ementa curricular praticada pelos entrevistados. A ementa curricular que você trabalha com suas turmas sofreu alteração devido às discussões realizadas nessa especialização?



Analizando o percentual dos entrevistados que afirmam que a ementa curricular que praticam com suas turmas sofreu alteração devido às discussões realizadas no decorrer da especialização, conclui-se que a capacitação é relevante na formação do professor que atua na EJA, pois mostra que a mesma proporcionou ao cursista reflexões sobre a construção do currículo e sobre a relevância dos conteúdos na formação do estudante, modificando assim os conteúdos praticados pelos mesmos. De acordo com Silva (2006, p.140):

Na construção do currículo, o mais importante não é a simples redução de carga horária semanal do componente “a” ou “b”. Mas, fundamentalmente, a capacidade pedagógica que a equipe terá para reconhecer o significado e importância dos conhecimentos a serem contemplados e as formas de integração e articulação entre eles para poder

garantir a formação técnica definida no perfil de conclusão. Decidir sobre a construção do currículo é decidir também sobre o procedimento didático e metodológico a ser adotado na execução do mesmo.

Gráfico 4 - Influência da especialização no posicionamento dos cursistas em relação à Educação de Jovens e Adultos e as especificidades dos sujeitos que a constitui. Sua opinião em relação à educação de jovens e adultos e as especificidades dos sujeitos que a constitui foi alterada no decorrer dessa especialização?

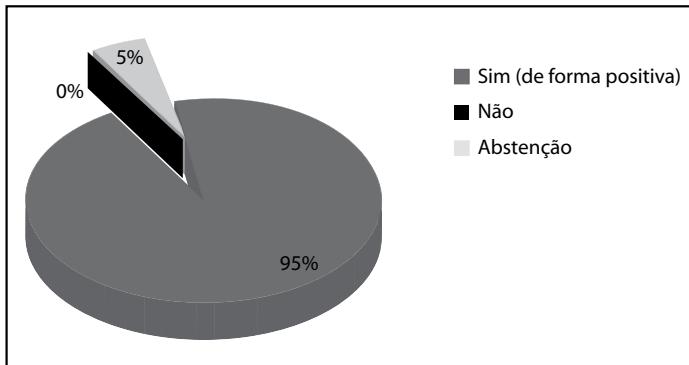
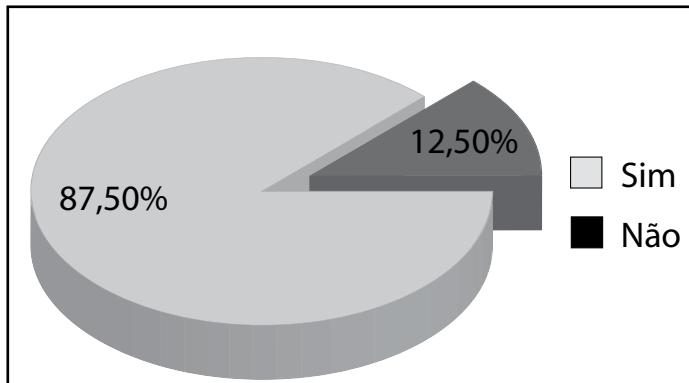


Gráfico 5 - Influência da especialização na prática pedagógica dos entrevistados. Sua prática pedagógica foi modificada pelas discussões realizadas nessa especialização?



Os dados apresentados nos gráficos 4 e 5 são reforçados por BALEM (2007) que afirma que a escola deve propiciar um espaço para que os professores possam discutir, trocar experiências e refletir sobre sua prática docente, além de munir o educador de instrumentos teóricos e metodológicos que lhes permitam compreender as especificidades da EJA, promovendo assim, uma educação de qualidade.

[...] Um dos objetivos da formação continuada é propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, a fim de contribuir com as mudanças necessárias para a melhoria da educação, não bastando conhecer novas teorias; elas devem possibilitar ao professor relacioná-las com o seu conhecimento prático, construído no seu fazer diário [...] (LACERDA, 2009, p.4).

Gráfico 6 - Nota atribuída à importância da oferta de especialização direcionada aos profissionais que atuam na EJA. Qual a nota de você daria para a importância em se ofertar uma especialização direcionada para os profissionais que atuam na EJA?

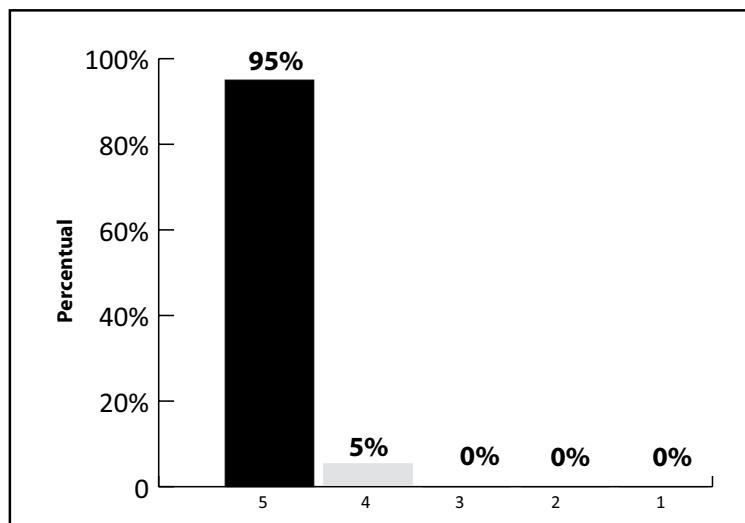


Gráfico 7 - Nota atribuída pelos entrevistados à especialização cursada pelos mesmos. Qual a nota que você daria para essa especialização que está sendo concluída?

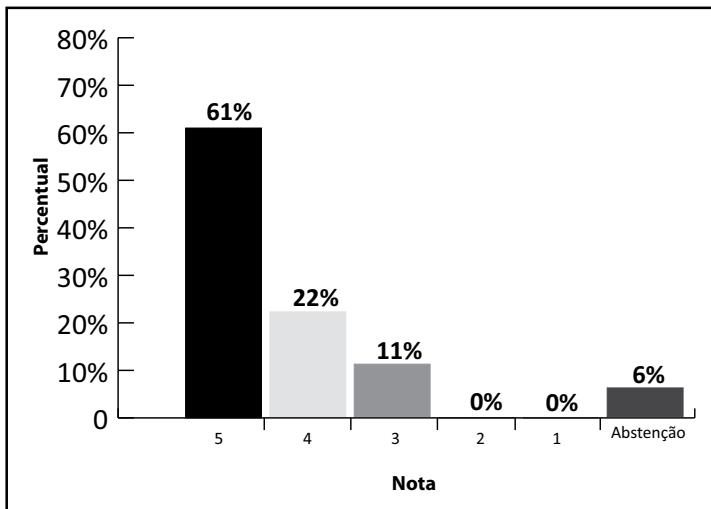
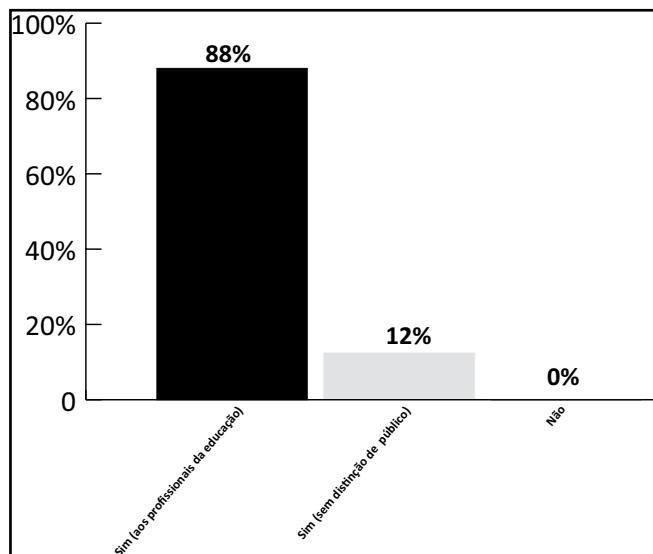


Gráfico 8 - Percentual dos entrevistados que recomendariam a especialização que está sendo concluída pelos mesmos. Você recomendaria essa especialização?



Em relação à importância da oferta da especialização direcionada aos profissionais que atuam na EJA, observamos que os entrevistados reconhecem a relevância da mesma. Assim, somado ao fato dos cursistas afirmarem que o currículo, a prática - pedagógica e a opinião em relação à EJA ter sido alterada de forma positiva pela especialização, constata-se que a especialização é necessária, pois modifica a postura do professor em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares (ARROYO, 2006, p.25).

Segundo Mello (2000, p.104) “Como todos os profissionais, o professor precisa fazer ajustes permanentes nas suas ações (...). Os resultados analisados acima mostram que a capacitação modifica a concepção e a prática pedagógica do professor reforçando - assim - a importância da oferta desse tipo de especialização.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Os números apresentados anteriormente revelam que a oferta da especialização pelo IFES é de fundamental importância para que progressos continuem ocorrendo na EJA, pois ampliando o quadro de professores especialistas nessa modalidade estaremos aumentando, também, os conhecimentos produzidos nessa área.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA tem como principal objetivo mostrar a seus estudantes que é possível mudar a dura realidade em que se encontram através da elevação do nível de escolaridade e de profissionalização. Trabalhar com o PROEJA exige formação, pois os docentes precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público. Oferecer aos professores a possibilidade de compreender o desafio que é para o aluno retornar à escola, vencendo estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos é uma das perspectivas com que a formação continuada de professores precisa lidar.

O professor, enquanto um dos elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem necessita estar preparado para pensar e enfrentar essas situações, a busca por formação deve, ou deveria ser, inerente à prática deste, um processo constituinte de desenvolvimento e estruturação 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 (FRANCO; SILVA, 2008, p.10).

É necessário refletir qual a real função do professor na educação de Jovens e Adultos e como o mesmo pode articular os conhecimentos do senso-comum e os conhecimentos do meio acadêmico, assim como é necessário repensar o currículo a fim de ensinar o que é realmente relevante para a formação desse cidadão.

Assim, percebemos não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica, é necessária também uma mudança diante de práticas conservadoras. É imprescindível na formação docente, uma busca constante não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais inserida a idéia da

ação-reflexão no dia a dia do professor para que este não se acomode na sua labuta diária, e tenha como objetivo um saber mais e um fazer melhor (FRANCO; SILVA, 2008, p.9).

A escola deve ser um local que, apesar de respeitar o direito às diferenças, seja um espaço igualitário onde todos tenham acesso e sejam acolhidos. Devemos lutar por um espaço democrático, no qual professores capacitados, mais do que transmitir conteúdo, formem sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. A formação continuada constitui um espaço ímpar para a reflexão e a produção pedagógica, produzindo conhecimentos e novas práticas educativas, contribuindo e estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional do educador num processo de construção e reconstrução de seus saberes docentes.

Todos devem ter acesso a uma educação formadora, crítica e atuante, que prepare para o mercado de trabalho e para a participação ativa na sociedade. Fornecer escolarização, inclusive aos que não a receberam em idade apropriada, é uma maneira de tornarmos a sociedade mais justa. Entretanto, não basta apenas garantir o acesso à educação, devemos também garantir a qualidade da mesma.

Conclui-se que a oferta de especialização para os profissionais que atuam no PROEJA é realmente necessária, pois o professor necessita conhecer as particularidades do programa e dos sujeitos que o constituem. Isso é importante, pois permite ao educador aprender através da interação com colegas e refletir sobre suas dificuldades e êxitos, produzindo assim, mudanças em suas ações educativas.

Por fim, constata-se felizmente que

[...] assume-se que há uma lacuna na formação dos professores para trabalhar com a educação técnica profissional integrada, e especialmente na modalidade de jovens e adultos trabalhadores, demandando, portanto uma formação específica do quadro de professores do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois essa formação inicial não foi contemplada nos cursos de graduação dos professores (MARON; LIMA FILHO, 2010, p.2).

E em consonância com Paiva (2005, p.463), que “há um novo desenho se fazendo na paisagem do país, produzido quase silenciosamente pelo trabalho dos fóruns, com efetiva interferência nas concepções e práticas de EJA [...]”, acrescentando que a especialização ofertada em todo o país tem contribuído para as mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas dos profissionais que, direta ou indiretamente, atuam no PROEJA.

9 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In. SOARES, Leônicio (org.) Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC /UNESCO, T. 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALEM, Nair Maria. A formação do professor de jovens e adultos: pontuando imagens sobre a docência. 2007. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_50.pdf. Acesso: 06 de novembro de 2011.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394. Publicada pelo Ministério da Educação, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Projeja – 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: Documento Base. Brasília: Setec/MEC, 2007 a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/projeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Projeja – Programa Nacional de Integração da Educação

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio: Documento Base. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2011.

BRASIL. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Publicada pelo Ministério da Educação, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa. Nº 116. São Paulo. Julho 2002. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext

DUARTE, Clarisse Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial p. 691-713, out 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso: 29 de agosto de 2011

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirré, RESENDE, Maria José. A Ea integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. Material de apoio a disciplina Diversidade e Inclusão. 2011. Disponível em: <http://cead.ifes.edu.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=38018> Acesso: 16 de junho de 2011.

FRANCO, Raquel A. Soares Reis; SILVA, Maria Aparecida da. Formação docente para o proeja. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 2008. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo4.pdf Acesso: 03 de setembro de 2011.

FRIGOTTO. Gaudêcio; CIAVATTA. Maria Ciavata; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico

controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf> Acesso: 25 de agosto de 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. Rio de Janeiro, 20 de Fevereiro de 2001. Disponível em: <http://cead.ifes.edu.br/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=38009> Acesso: 16 de junho 2011

LACERDA, Célia Gonçalves da Cruz. Desafios e perspectivas na formação do educador para o Proeja. 2009.

MACHADO, Ângela Dutra Machado. Material de apoio a disciplina Legislação e Políticas Públicas. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; Metodologia do Trabalho Científico, 7^a. Edição Revista e Ampliada, São Paulo:Editora Atlas, 2009.

MARON, Neura Maria Weber; LIMA FILHO, Domingos Leite. A importância dos estudos de ciência, tecnologia e sociedade na formação dos professores do PROEJA. II Mostra de pesquisa e pós – graduação da UTFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. 2010.

MELLO, Giomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo em perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso 01 de setembro de 2011.

MOURA, Dante Henrique. EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Salto para o Futuro. Boletim 16. Setembro 2006 a.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Salto para o Futuro. Boletim 16. Setembro 2006 b.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: Financiamento e formação de professores. Salto para o Futuro. Boletim 16. Setembro 2006 c.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

OLIVEIRA, Edna Castro de. CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os Sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: 31^a Reunião Anual da ANPED – Caxambu, MG, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/ltrabalho/GT18-4782--Int.pdf> Acesso: 25 de agosto de 2011.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf. Acesso: 29 de agosto de 2011.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA EAD – IFES, disponível em <http://cead.ifes.edu.br/moodle/file.php/1/cursos/Projeto_PROEJA_Pos.pdf> Acesso: 01 de setembro de 2011.

SILVA, Edvaldo Pereira da. Educação de Jovens e Adultos - EJA e o PROEJA. Norte Científico, v.1, n.1, dezembro de 2006 .

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O discurso dos professores sobre a formação continuada. 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc. Acesso: 06 de novembro 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez. 1982.

GAMA, Aline Costalanga
LEITE, Sidnei Quezada Meireles

4 | A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS NO CURSO DE METALURGIA DO PROEJA DO IFES CAMPUS VITÓRIA-ES: UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Mariana Passos Ramalhete Guerra⁽¹⁾
Eliesér Toretta Zen⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

As discussões, desafios e avanços acerca das relações étnico-racial têm se expandido de maneira progressiva na sociedade brasileira e têm contribuído para um número relevante de estudos e pesquisas que buscam alternativas para construção de uma sociedade justa.

Tais problematizações se debruçam nos hábitos e práticas cotidianas de racismo, no descortinamento do Mito da Democracia Racial³, nos resquícios da escravidão, bem como nas implicações desses fenômenos nas esferas sociais, sob os aspectos, inclusive, das legislações de ações políticas.

Este trabalho, destarte, é fruto de uma dessas inquietações. Ponderando na cruel e injusta realidade a que grande parte dos negros está exposta e, sob a óptica da educação fora dos muros educacionais e com acesso a uma educação de qualidade reduzidíssimo (em razão da força aprisionadora da

¹ Licenciada em Letras Português pela UFES e Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: profemarianaguerra@hotmail.com.

² Licenciado em Filosofia e mestre em Educação pela UFES. Professor do Ifes e membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES. E-mail: elieserzen@hotmail.com.

³ Democracia Racial é uma expressão falaciosa que afirma que as relações raciais e a convivência entre brancos e negros, em solo brasileiro, são harmoniosas, haja vista a miscigenação constituinte da sociedade, por isso a junção da palavra “mito” ao termo.

exclusão social, arraigada num racismo escamoteado, escondido, porém fortemente opressor), essa pesquisa se interessa em desvelar, de modo geral, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas relações étnico-raciais. O problema que a pesquisa buscou discutir e analisar consistiu em investigar se a profissionalização ofertada pelo curso de Metalurgia do Proeja no Ifes *campus* Vitória foi capaz de proporcionar aos educandos o reconhecimento étnico-racial aliada a uma formação cidadã.

O público da EJA, em sua maioria, é composto por pessoas pertencentes à raça negra, sujeitos que tiveram o direito à educação usurpado durante o ensino “regular”. Nesse sentido, buscou-se nesse espaço, compreender esse processo relacionado às questões étnico-raciais no Curso de Metalurgia do Proeja do Ifes *campus* Vitória-ES, bem como a necessidade de problematizar o processo formativo desses sujeitos. Para isso, essa produção percorreu caminhos de maneira paulatina: em um primeiro momento procurou-se fazer uma abordagem histórica da EJA; em seguida, partiu-se para ponderações acerca da EJA como direito; abordaram-se, ainda, as questões raciais no Proeja; e, finalmente, foram tecidas análises dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa e as considerações finais.

2 EJA E PROEJA: MARCOS HISTÓRICOS E A QUESTÃO RACIAL

Décadas após a extinção da escravidão oficial, começam a surgir os primeiros avanços rumo à formulação da educação de jovens e adultos. É nessa época “[...] quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país” (RIBEIRO, 2007, p. 19). Após a Ditadura Vargas, a crescente industrialização brasileira, a necessidade explícita de uma redemocratização e a grande quantidade de mão de obra ociosa foram um dos motivos para se inserir a EJA como parte da educação elementar.

A partir de 1947, a EJA foi implementada de fato, em que “[...] num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários” (RIBEIRO, 2007, p. 20). Convém salientar que nesse período (e por muito tempo) a EJA não era vista como um campo de direitos. Ao contrário, era

compreendida como algo imediatista e de caráter de suplência, que iria minimizar o analfabetismo no Brasil por meio de campanhas.

Com o passar do tempo, porém, essa visão modificou-se em razão da luta dos movimentos sociais e sociedade civil: “[...] foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto [...] como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas” (RIBEIRO, 2007, p.21).

Mais à frente, no início dos anos 60, Paulo Freire, com seus postulados pedagógicos extremamente conscientizados e engajados, críticos à educação bancária, elaborava propostas para EJA, que serviram de base para vários programas de alfabetização. Nesse sentido, o método freireano consiste, resumidamente, numa alfabetização através da conscientização, a qual supera as normas linguísticas e mecânicas das famigeradas cartilhas escolares. Pesquisa-se o universo em que o aluno está inserido, escolhem-se palavras que fazem sentido para esse educando: as “palavras geradoras”. Criam-se, então, situações e famílias fonéticas através de uma óptica extremamente contextualizada.

Adiante, lançou-se, no contexto de Ditadura Militar o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que contrário ao método de Freire, utilizou técnicas que privilegiavam as palavras-chave, na maioria das vezes descontextualizadas, e “[...] apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa” (RIBEIRO, 2007, p. 26). Logo, privilegiava-se a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) de forma superficial, maquinial e metódica sem a preocupação com a formação plena de um indivíduo.

A luta histórica, social e política dos movimentos sociais, universidades e fóruns de EJA pelo reconhecimento da modalidade enquanto direito vem ganhando força e se afirmando a nível nacional e estadual. Essa concepção tem se fortalecido cada vez mais e estudiosos atuais e muitos professores corroboram que a EJA é uma modalidade específica que requer práticas, métodos e metodologias diferenciados: busca-se uma formação plena, com escolarização, aliada à formação crítica e à profissionalização que contemple a realidade do educando, que o respeite e o considere como cidadão, um ser capaz de pensamento crítico, de experiências e de saberes vividos na família, no trabalho, nas relações sociais, culturais e na escola. Portanto, pensar em educação de jovens e adultos é vislumbrar uma modalidade

educacional que contempla múltiplos sujeitos e que requer, amiúde, o respeito aos saberes prévios desses educandos, uma vez que são sujeitos de vivências, experiências e biografias próprias, singulares, interessantes e importantes para escolarização.

3 A LUTA HISTÓRICA PELO RECONHECIMENTO DA EJA COMO DIREITO

A EJA, como é sabido, é caracterizada por lacunas. Os estudantes dessa modalidade de ensino tiveram seus direitos negados, foram impelidos por necessidades mais urgentes, como o trabalho e questões afins. Embora a EJA seja marcada pela descontinuidade, a sua implementação, de forma alguma, pode ser fragmentada. Esse sujeito de direito, ao retornar à escola, deve se sentir acolhido. Esse acolhimento é refletido numa educação de qualidade, com professores capacitados (qualificados), com materiais didáticos específicos, além do engajamento governamental e da comunidade escolar para a questão.

Convencionou-se falaciosamente que a EJA é uma espécie de medida compensatória, de recuperação do “tempo perdido” àqueles que tiveram seus direitos usurpados e que, por vários motivos, foram retirados do “tempo adequado” de escolarização. Uma percepção mais atenta do “significado” do advérbio “falaciosamente” permite-nos averiguar que a aceitação e o consentimento de que a educação de jovens e adultos é uma medida para compensar oculta muito o real e verdadeiro sentido da EJA: um direito.

Destarte, é possível afirmar que esse caminho é propositadamente obscurecido, uma vez que exime os órgãos governamentais de enxergar a EJA como um direito e, assim, validar políticas e ações públicas realmente eficazes para essa modalidade educacional. Entende-se, portanto, que não há como negar e afastar o papel do Estado na constituição da EJA. Jane Paiva, eminente estudiosa do assunto, entende que:

muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p.1).

Nesse sentido, a autora defende que a EJA deve servir como um direito, já que o assunto não envolve somente o tempo “certo” de escolarização. Na EJA as desigualdades sociais são mais visíveis, uma vez que esses adultos que retornam à escola quase sempre tiveram uma infância não adequada às subjetividades e necessidades inerentes à vida de uma criança.

É necessário também que a EJA seja considerada nos orçamentos, prevendo a utilização desses em materiais didáticos diferenciados, professores capacitados e preparados para lecionar para esse público tão peculiar. Por fim, faz-se imperioso caracterizar os estudantes da EJA como pessoas que foram excluídas de direito não concedido para, ainda que tardivamente, reconhecer “[...] o direito à educação como um verdadeiro direito” (DUARTE, 2010, p. 4).

É importante também observar que a EJA abre espaço para aspectos que até então foram privados. Assim, como já foi afirmado, além de permitir a elevação da escolarização, quando bem articulada, possibilita que os estudantes tenham chances de melhorar seu desempenho e/ou ingresso no mundo de trabalho.

Desta forma, Trabalho e Educação na EJA adquirem consistência em muitos decretos. Como não se tem o intento do presente artigo se tornar uma análise da legislação, restringiremos nossas ponderações no Decreto nº 5.154/04. Esse decreto regulamenta alguns trechos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e revoga o Decreto nº 2.208/97. Basicamente, torna facultativo às instituições oferecer cursos técnicos do modo subsequente ou integrado ao Ensino Médio. Por sua vez, o documento de 1997 propõe o retorno à educação tecnicista, visando a, unicamente, uma profissionalização, sem o comprometimento com a qualidade do ensino oferecido. Logo, ele acentua ainda mais as dualidades existentes na sociedade, uma vez que abre precedente a mais repasses de verbas às instituições privadas, preterindo as escolas federais.

Numa análise mais simplista, observou-se então que não há uma preocupação com os alunos e futuros trabalhadores. Ao revés, há, atrozmente, uma aproximação com os interesses neoliberais, bem como

uma subserviência ainda maior com as grandes empresas. Não se produz conhecimento, empenha-se por aplicá-lo mecanicamente, maquinamente.

Os estudiosos Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), sabiamente e vigilantes aos aspectos supracitados, mostraram as contradições inerentes ao processo de revogação do Decreto nº 2.208/97 e a construção do Decreto nº 5.154/04. Atentaram-se para incongruências geradas nesse tímido decreto que, sem uma leitura atenta, muitas contradições passaram despercebidas. Na prática, entretanto, possibilitam uma série de erros sociais. Como pode se observar, embora a gênese desse último documento esteja pautada na necessidade de mudanças, elevação da escolaridade do trabalhador e, por conseguinte, inserção do mesmo no mercado de trabalho, verifica-se que ele é uma tentativa parca e modesta do governo na área educacional para transformações significativas. O texto dos referidos e importantes autores é intrigante, pois ao mesmo tempo que mostra a luta das classes mais conservadoras em manter a situação vigente, expõe criticamente que o Decreto nº 2.208/97, na verdade, é uma “regressão social e educacional”, amparado fortemente por ideologias conservadoras, opressoras e injustas que levam ao fortalecimento da desigualdade.

O Decreto nº 5.154/04 também apresenta resquícios de manobras conservadoras e elitistas. Revela, ainda que singela, a tentativa do governo em instaurar uma política social que favorecesse as classes sociais menos abastadas. Contudo, ele não pode ser caracterizado como autossuficiente para resolver todas as mazelas educacionais, oriundas do catastrófico histórico de disparidades em nosso país.

A legislação abrange aspectos muito importantes na EJA. Contudo, muitas são as dificuldades encontradas nas instituições. Além dos problemas que ela enfrenta por causas financeiras, isto é, por investimentos parcos e insuficientes, há que se superarem estígmas e dogmas. Acrescenta-se, por conseguinte e novamente, que a EJA deve ser vista como um campo de lutas e, sobretudo, de direitos conquistados com muitas batalhas, estudos e convergência de vozes:

[...] o cenário — a teia — é favorável e as disposições, recíprocas, possibilitam manter desenhos tramados na espera, nas escolhas, nas lutas, e na certeza de que as lições de hoje devem ser relembradas sempre,

porque a educação de jovens e adultos, **como direito não-dado, mas arrancado do chão**, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida (PAIVA, 2006, p. 15, grifo nosso).

A oferta do Proeja nas instituições deve considerar a escola como uma instituição dinâmica e potencialmente capaz de promover o desenvolvimento socioeconômico. Nessa visão, faz-se necessário que a formação de estudantes jovens e adultos, como em qualquer outra modalidade, seja efetiva, plena, integral, pois, para um público tão peculiar, deve se ter um currículo que seja reflexo disso. Deve-se aspirar, consequentemente, à mudança da perspectiva de vida do aluno, sendo a escola a agenciadora da ampliação da leitura de mundo, da formação de cidadãos críticos, através da escolarização de qualidade e da formação profissional.

Nessa óptica, os grandes desafios do Proeja reposam na premissa da elevação do nível de escolaridade do aluno, atrelado, muitas vezes, a uma formação profissional. É através do Proeja também que se permite a incorporação da EJA e suas peculiaridades do Projeto Político Pedagógico (PPP), além da possibilidade da formação continuada de professores a fim de prepará-los para as especificidades concernentes ao público.

Salienta-se, ainda, que só garantir as vagas nas escolas não exclui o dever do Estado em trabalhar incansavelmente na melhoria do ensino, das instalações da escola, na formação de professores e de conscientização dos demais cidadãos envolvidos direta ou indiretamente na comunidade escolar. Sob aspecto da EJA e do Proeja é preciso, de igual forma, enxergá-los, respectivamente, como uma modalidade e um programa de ensino capaz de trazer novos rumos a milhares de jovens e adultos que tiveram esse direito usurpado e negado durante o ensino regular. Para isso, é preciso que se garanta essa modalidade de ensino oferecida nas escolas, abrangendo as especificidades da comunidade escolar.

Por outro lado, e para esclarecimento, o Proeja é um programa cujo foco é integrar a escolarização ao mundo do trabalho. Práticas governamentais que têm ganhado notoriedade tais como o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), Programa Brasil Alfabetizado e o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) são programas que consistem em práticas compensatórias e, aparentemente, transitórias.

A justa luta dos fóruns de EJA, ANPED, MST, universidades, movimentos sociais em geral consiste em transformar esses programas em políticas públicas de Estado com oferta perene. Trata-se então de uma prática que é importante para a formação escolar humana e ética de seu público-alvo: continuidade de seus estudos, elevação da autoestima, possibilidade de avanços e, principalmente, de solidificação de aprendizagens.

É inegável que o surgimento de novas leis contribui para a formação das características de sociedade brasileira. Afinal, se as leis surgiram, tal aspecto é o primeiro passo de reconhecimento de que algo não anda bem. Com o passar dos anos, a legislação se tornou mais severa, concernente à realidade escolar. Paradoxalmente, a realidade está muito aquém do que propõe a legislação, haja vista que a formação plena do cidadão de que tanto fala a LDB, por exemplo, tem sido negada a milhares dos alunos. É preciso que, realmente, a educação seja entendida como um aspecto fundamental na formação de um cidadão pleno e não uma mera reproduutora da sociedade que já é tão dicotômica e injusta.

4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROEJA

Advertimos previamente que nossa intenção não é, em momento algum, responder às questões tão complexas que perpassam o universo de uma pesquisa, principalmente no campo das relações étnico-raciais na EJA, que como se mostrou até agora, é muito fértil e vai além de limitação de raças. Pretendemos, então, nesse diálogo, estabelecer uma relação um pouco mais clara e compreensiva acerca deste tema no curso de Proeja de Metalurgia do Ifes do *campus* Vitória. Ambicionamos, por conseguinte, nos ater às relações étnico-raciais e seus reflexos para o *corpus* ora apresentado.

Logo, podemos perceber que a EJA é o reflexo das várias nuances governamentais. Propositadamente, não mencionamos anteriormente o público dessa modalidade de ensino. Como afirmamos, as concepções de EJA mudaram bastante. O público beneficiário, contudo, não mudou. Ou seja, a existência da EJA e de legislações que a regulamentem já é uma confissão explícita de que a desigualdade nesse país é imensa.

Ora o Documento Base do Proeja é uma prova disso e já nos afirma que “[...] são pessoas para as quais foi negado o direito à educação, durante

a infância ou adolescência” (BRASIL, 2007, p.18). Considera ainda que a EJA, em território brasileiro e como modalidade de ensino dos níveis fundamental e médio, é assinalada pela descontinuidade e pela insuficiência de políticas públicas para suportar a demanda e o cumprimento do direito à educação. Paralelamente, o público da EJA é bastante variado e é a materialização da diversidade de nosso país, afinal “[...] desde que a EJA é EJA os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência [...]. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas” (ARROYO, 2005, p. 29).

Assim, cada segmento apresentado no referido documento coaduna com a mesma realidade: pessoas que durante anos foram injustiçadas e que tiveram seus direitos usurpados, arrancados. Convém salientar, ainda, que é visível que a maioria de estudantes da EJA são pertencentes à raça negra.

A realidade é bastante incongruente e díspara. Todavia, visando a conceder a jovens e adultos uma formação plena, assegurar o desenvolvimento socioeconômico do país, bem como minimizar as gigantescas desigualdades sociais, das quais negros e seus descendentes são as maiores vítimas, decorrentes, dentre outros, da escravidão, foi instituído o Proeja, que objetiva a integração da educação profissional à educação básica, buscando superar a dualidade trabalho manual e intelectual e assumindo a perspectiva criadora do trabalho.

Desta maneira, o Proeja vislumbra aproximar o mundo do trabalho através da escolarização desses sujeitos. Mas quais são as relações entre o Proeja e as questões raciais? Sabemos que, sob o aspecto educacional, a desigualdade fica ainda mais visível quando se menciona a precária escolaridade da população afro-descendente, conforme delimitou estudo recente do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esse documento, focando os aspectos das relações raciais e da educação, deixa claro que, no Brasil, a população de raça negra está entre aquelas que são mais atingidas pelas múltiplas facetas do preconceito, da discriminação e do racismo, que “[...] marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira” (BRASIL, 2009, p. 7). O Ministério da Educação reconhece que torna-se ainda mais precária a educação para afrodescendentes, uma vez

que eles possuem inúmeras dificuldades para concluir as séries finais da Educação Básica. E ainda salienta:

Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país (BRASIL, 2009, p. 7).

Dante desse cenário, a educação sob o aspecto das relações étnico-raciais é parte de algumas ações requeridas por parte da sociedade brasileira, representada por movimentos, estudiosos, dentre outros, visando à abolição de práticas escolares e não escolares, inerentes a vários âmbitos, discriminatórias. Assim, faz-se necessário aludir a um importante trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

[...] todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 15, grifo nosso).

Logo, entendemos que políticas públicas são necessárias e precisam garantir sua eficiência, eficácia e sucesso. Dessa maneira, acredita-se que só implementá-la, não assegurará a igualdade a milhões de desfavorecidos. Ela não depende simplesmente e unicamente da ação do Estado, mas do engajamento de todos os segmentos da sociedade, por meio de ações em conjunto, em espaços e processos, quer sejam escolares, quer não, representados por movimentos sociais e “cidadãos comuns”, pois só assim é que se alcançará a valorização e se minimizarão as tão latentes desigualdades em nosso país, pois sabemos que mudanças culturais, educacionais, comportamentais, dentre outros, não se restringem ao espaço escolar.

5 O PROEJA NO IFES: ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE METALURGIA NO CAMPUS VITÓRIA

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) teve sua marca inicial e oficial em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha e, posteriormente, foi regulamentado com o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, através do Decreto nº 9.070 de 25 de outubro de 1910. O propósito da instituição era atender às demandas do mercado de trabalho, formando artesãos cujo desígnio se repousava num ensino para a vida. Foi só em 1965 que se tornou Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (Etfes) e em 1999 um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Mais tarde, em dezembro de 2008, após a criação de várias Unidades de Ensino, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892/08, através da qual foram criados 38 institutos federais de educação, tornando as antigas unidades em *campi* do instituto.

É interessante advertir que o Ifes, mesmo com a premissa inicial de educar para os pobres e desvalidos, sempre afastou as camadas sociais menos abastadas, seja pelo excludente processo de seleção, pelos custos, seja pela necessidade de permanecer no instituto o dia inteiro, quando a necessidade de trabalhar, para muitos, é mais imperativa. E ainda: “[...] o alto grau de seletividade que caracteriza a entrada na instituição, além de outros fatores, contribui para configurar um ensino altamente elitizado, voltado para atender os anseios dos grupos socialmente privilegiados” (MOURA et al, 2010. p. 2).

O Ifes em sua trajetória histórica sempre esteve a serviço de uma pequena e poderosa elite (os filhos da burguesia) e, somente em 2001, com a criação do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores - EMJAT - fruto da luta e da iniciativa pioneira de um grupo de professores em trabalhar com a EJA com o intuito de garantir à classe trabalhadora o ingresso na instituição (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2007) - e, especificamente, em 2005 com o Proeja, a instituição começa a oportunizar a classe trabalhadora o acesso à educação.

O Ifes proporciona uma escolarização que é referência para área técnica e, nos últimos anos, tem agregado ao seu “portfólio” outras formas de ensino. Dessa forma, oferta cursos técnicos para egressos do Ensino Fundamental e Médio, para jovens e adultos (EJA), além de oferecer cursos de graduação,

pós-graduação e cursos de formação inerentes à qualificação profissional. Os cursos de Proeja ofertados no *campus* Vitória são: Técnico Integrado em Edificações, em Metalurgia e Materiais e em Segurança do Trabalho. Optou-se por fazer a pesquisa no curso de Metalurgia. Procurou-se basicamente saber, de maneira concisa, como convém no momento, quem são esses sujeitos do ponto de vista socioeconômico, quais eram suas aspirações ao entrarem no curso e se sentem alguma dificuldade para permanecer nos estudos numa instituição referência para o público capixaba, que prima pela excelência e pela qualidade do ensino.

Convém salientar, ainda, que as conclusões da pesquisa não foi algo simples de ser construído: teve-se a preocupação contínua em fundamentar esse estudo em referências sólidas, afinal o exercício da reflexão e interação entre pesquisador e pesquisados (sujeitos epistemológicos) deve ser algo preservado. Assim, buscou-se, a partir de um tema pré-delimitado, mais que produzir um texto. Buscou-se entender esse curso e, quiçá, o Proeja no Ifes de modo geral.

5.1 CAMINHOS/DESCAMINHOS DO ITINERÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa e para análise dos dados optou-se pela metodologia do Estudo de Caso por se tratar da de uma determinada unidade e pela singularidade do objeto a ser analisado, pois “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Investigou-se, no final do semestre letivo, no período de 27 a 30 de junho de 2011, 47 alunos, a partir de um questionário aplicado às turmas do 2º, 5º e 8º períodos/módulos do curso de Metalurgia do Ifes, todas lotadas no turno noturno.

Convém salientar que a análise foi feita da seguinte forma: observaram-se primeiramente os resultados de todas as turmas juntas e em seguida procedeu-se a análise de maneira estratificada, isto é, uma turma por vez, pois se buscou, dessa forma:

[...] medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida

e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (CARRANO apud BOURDIEU, 2008, p. 105).

Assim, buscaram-se autorizações, aplicaram-se questionários com perguntas focalizadas basicamente em averiguar sob o aspecto histórico e a formação do perfil dos alunos do Proeja. Conjecturando que a maioria desses alunos são negros, investigar-se-á, a partir da amostragem das turmas do 2º, 5º e 8º períodos/módulos do curso de Metalurgia do Ifes, se a implementação do Proeja é suficiente para mantê-los na escola, além de garantir-lhes o direito ao conhecimento e à aprendizagem da formação profissional e cidadã. Posteriormente, analisamos e tratamos os dados, conforme detalhamentos e reflexões mostradas a seguir.

5.2 O QUE OS DADOS DA PESQUISA “DES-VELAM”?

Primeiramente, foi feita uma análise conjunta das turmas, com um total de 47 alunos entrevistados, já que a visível heterogeneidade de dados “[...] pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea” (CARRANO, 2008, p. 108). A pesquisa com as citadas turmas do Proeja do curso de Metalurgia do noturno permitiu constatar alguns aspectos interessantes. Para essa investigação, os estudantes responderam às perguntas com respostas de múltipla escolha, nas quais permeavam, de modo sucinto, aspectos sociais, econômicos e étnicos.

A coleta de dados, exposta agora em gráficos para essa pesquisa, foi feita a partir de um questionário, através do qual indagou-se a respeito da idade, sexo, cor/raça, preconceito, rendimento mensal, motivo da escolha do curso de Metalurgia e dificuldades de permanência no curso, pois acredita-se que é “[...] no cotidiano das práticas de EJA que a diversidade cultural, etária, racial e de gênero se expressam” (SILVA, 2009, p. 213).

Recorramo-nos à análise. Num aspecto geral, a pesquisa se revelou um pouco equilibrada: 61% dos alunos são jovens, com idade entre 18 a 30

anos, logo tal constatação pode ser amparada no fundamento de que “[...] a presença de jovens alunos na EJA deveria ser a expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida” (CARRANO, 2008, p. 115). Esse fenômeno pode ser explicado também pelas apropriadas palavras de Silva:

[...] um público cada vez mais heterogêneo do ponto vista geracional, com aumento paulatino da presença de jovens, quer seja pela busca da EJA como estratégia mais rápida de conclusão do ensino médio, quer como resultado da exclusão implementada pelas escolas do ensino regular dos estudantes da faixa etária mais avançada do que o público infantil ou adolescente considerados “indisciplinados” ou “indesejáveis” (SILVA, 2009, p. 211).

A conclusão do ensino médio não pode, contudo, prescindir de uma formação plena. Há que se transpor as barreiras das parcias e ligeiras formações regulamentadas pelo mercado e, consequentemente, não formadora de cidadãos críticos e despreparados para o mundo do trabalho. Diante disso, com tanta atratividade fora dos muros da escola e com um mercado de trabalho cada vez mais exigente e voraz, cabe ao Ifes assegurar um ensino de qualidade, importante, interessante e que a instituição não só ofereça estes aspectos gratuitamente, mas que implemente práticas que mantenham esses jovens dentro do programa, já que a opção da “idade regular” não lhes está mais ao alcance.

Quanto às questões de gênero inerentes ao Projeja do curso de Metalurgia do Ifes *campus* Vitória, sobressaiu-se o sexo masculino, com 26 voluntários, correspondente a 55% do total. Registrou-se, para o sexo feminino 45%, representado por 21 voluntárias. Tal fenômeno, embora aparentemente equilibrado, é frequente até em outras turmas “regulares” de Metalurgia, o que nos leva a concluir numa análise superficial, que o curso voltado para a área da metalurgia ainda é concebido como pouco atrativo para muitas mulheres, dado ao machismo intrínseco à profissão durante muitos anos, à falácia da pouca aptidão das mulheres para cálculos e às próprias dificuldades delas em estudarem, já que muitas são esposas, mães, trabalhadoras e arrimo de família.

Quanto à questão de raça, representada nos gráficos 1 e 2, observou-se que a maioria dos estudantes caracterizou sua cor como parda, pertencente, portanto, à raça negra. Apenas 7% dos pesquisados revelou ter sofrido preconceito. Esse, ao se denominar “preto”, explicitou na pesquisa que já foi alvo de “*insulto*”. Logo, entende-se:

[...] a especificidade em torno de ser um/a jovem negro/a diz respeito a situações específicas enfrentadas no seu cotidiano, suas trajetórias e experiências de vida. Essas situações são norteadas pelas seguintes características: a condição socioeconômica, os preconceitos sociais e raciais e as mais diversas situações “limite” que o/a jovem negro/a morador/a da periferia dos grandes centros urbanos vivencia todos dos dias no seu cotidiano (SILVA, 2009, p. 214).

Gráfico 1 - Cor/Raça

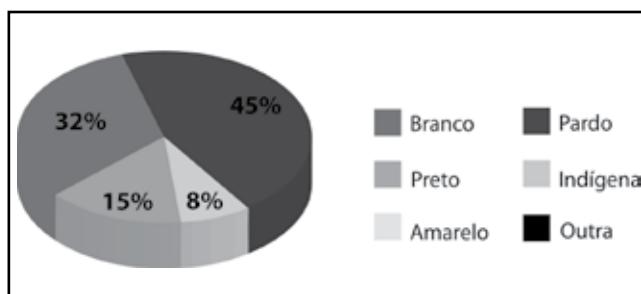
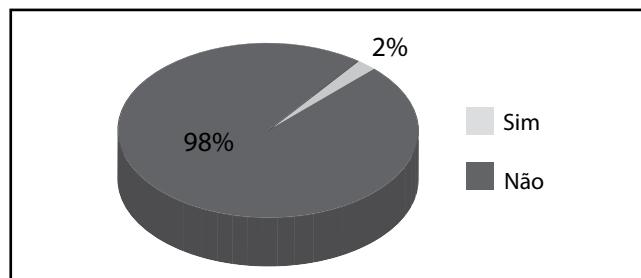


Gráfico 2 -Preconceito



Dante disso, questiona-se se o Ifes tem dado como assunto importante (ou até prioritário) temáticas que coloquem a inclusão da população negra em espaços de conhecimento, de poder e de respeito. Logo, pensamos que mesmo sendo um curso técnico, é necessário e urgente práticas e medidas que isentem a educação como mecanismo de qualificação e de fornecimento de mão de obra qualificada às grandes empresas da grande Vitória. É preciso se pensar além da formação mecanicista: a formação “[...] humana integral de sujeitos com autonomia intelectual, moral e política” (BARBOSA, 2007, p. 127).

Assim, não se ignoram questões inerentes à etnia e à raça na formação de jovens e adultos, seja qual for a instituição. Como pôde ser demonstrada, a grande presença de indivíduos da raça negra tem sido historicamente provada na EJA, o que demanda uma abordagem antirracista, plural, de valorização da diversidade e, sobretudo, respeitosa e inclusiva em todas as redes de ensino brasileiras.

Para analisarmos o aspecto renda, utilizamos o valor do salário mínimo como parâmetro para comparação: R\$ 545,00. Onze alunos responderam que possuem uma renda menor que um salário mínimo. Vinte possuem uma renda de um a dois salários mínimos. Apenas um aluno sinalizou que possui renda de dois a três salários mínimos. Doze se encaixam na renda de três a quatro salários mínimos. Nenhum aluno recebe de quatro a cinco salários mínimos e com mais de cinco salários, apenas três possuem essa renda.

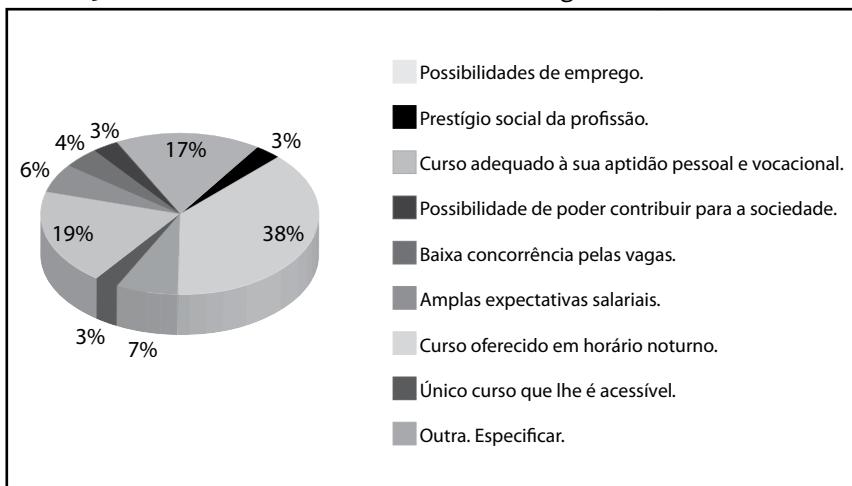
Sendo assim, é possível inferir que mais da metade desses alunos (66%) revelou uma renda escassa, com no máximo dois salários, o que nos leva a entender, sendo até otimista, que muitos desses vivem de empregos informais e/ou são dependentes de “alguém” para se sustentarem.

Adiante, questionou-se aos alunos quais motivos lhes fomentaram a escolher o curso de Metalurgia, dando-lhes a opção de marcarem mais de uma resposta. Logo, outro aspecto bastante importante a ser considerado, baseado na renda, é a dificuldade enfrentada por muitos em se manter nos estudos, o que explica também o resultado mostrado no Gráfico 6. A maioria dos pesquisados mostraram que optaram pelo curso não só pelo motivo de ele ser oferecido em horário noturno, mas pelas possibilidades de emprego que um diploma de Técnico em Metalurgia emitido pelo Ifes proporciona.

Nesse sentido, discursos e vozes são uníssonos ao atrelar o aumento da escolaridade com maiores chances de conseguir empregos formais.

Tal aspecto, além de ser necessário, é algo determinante para os jovens, ponderando “[...] que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população” (CARRANO, 2008, p. 109).

Gráfico 3 - Motivo da escolha do curso de Metalurgia



Sabemos que vivemos em um país com disparidades sociais; um país que continuará, irremediavelmente, desigual e que vive “[...] de oportunidades fluidas, valores cambiantes e regras instáveis” (BAUMAN, 2004, p. 33). Nesse sentido, e por último, queríamos entender as dificuldades encontradas por esses estudantes em prosseguir com os estudos. Sabemos que a sociedade atual é uma boa cobradora. Cobra-se dos sujeitos a escolarização (especialistas, mestres, doutores), um bom trabalho, uma família, um segundo, terceiro e, quiçá, um quarto idioma. Mas muitos desses não conseguem quitar essa cobrança, pois geralmente a necessidade de abandonar os estudos para sobreviver é mais urgente.

Apenas expor a objetividade dos números não mostra toda a subjetividade que o tema requer. O percentual de 30% que revelou sentir dificuldade para continuar o curso pode e deve ser traduzido em palavras. Michel Foucault (2009) magistralmente afirmou que o “[...] discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade” (p. 49). Considerando tal aspecto, ei-lo:

Tenho dificuldade financeira, às vezes me sinto deslocada. Por exemplo, não tenho internet em casa (isso me daria acesso nos horários da madrugada, sábados e feriados), por isso, às vezes, eu tenho dificuldades em acompanhar alguns conteúdos. Eu utilizo a internet apenas na escola⁴ (E.L.) .

A fala da estudante, com uma renda menor que um salário mínimo e da raça negra, traduz são só a pluralidade encontrada na EJA, mas é reflexo dessa horrível desigualdade social que permeia o nosso país. O curso de Metalurgia é reconhecido por muitos como um curso “puxado”, que exige muito de alunos e professores. Ademais, como trata de profissões inerentes ao universo siderúrgico, requer dos alunos estudos, dedicação e, sobretudo, atenção às inovações tecnológicas. No meio “desse fogo cruzado” encontra-se essa aluna que sente dificuldade. Ela não acompanha os demais por não estar conectada nessa teia de informações. O discurso dessa educanda é claro e demonstra que “[...] precisamos repensar o espaço escolar e dessa maneira agirmos para mudar aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço” (BRUNEL, 2004, p. 23).

Ou seja, é dever de qualquer instituição acolher o aluno, além de oferecer-lhe uma educação de qualidade, entendida como uma formação plena, cidadã, acolhedora e empenhada em ajudar aos alunos a enfrentarem seus desafios. Afinal, conforme já nos disse Paulo Freire (1996), ensinar exige também “querer bem aos educandos” (FREIRE, p. 89).

“A realização plena desse ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras” (CARRANO, 2008, p. 107). Isso foi constatado na pesquisa e registrado nas falas seguintes: “*Em questão de rendimento mensal, pois é difícil conciliar trabalho e estudo*”; “*trabalho x estudo*”; “*tempo para estudar*”; “*estresse profissional*”; “*associar o trabalho*”; “*trabalho de turno*”; “*falta de tempo*”.

Sabemos que os desafios de harmonizar as tarefas laborais e o estudo são realidades de milhões de brasileiros. E essa dificuldade potencializa-se

⁴ Inseriram-se apenas as iniciais da aluna para preservar sua identidade.

ainda mais na EJA. Por isso, mais uma vez recorramos ao notável pensador francês: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2009, p. 26). Logo, ratifica-se que não há nada de novo na fala dessa estudante. Contudo, algo que nos inquieta é, se não há novidade na fala, por que tantos estudantes ainda padecem com essa ardilosa conciliação?

Podemos concluir que ações governamentais muitas vezes têm sido ineficazes. E certamente, para muitos, se a situação financeira se agravar, a prioridade será dado ao trabalho, algo que gera, em curto prazo, renda. O que se anseia aqui delinear é que esse aspecto deve ser encarado com mais cautela, haja vista que tal barreira pode se tornar uma estatística provável aos números da evasão. Em se tratando de EJA, pelo fato da escola e a sociedade serem bastante rígidas e excludentes, evasão já é reincidência.

As dificuldades ainda estão presentes em outro discurso: “*Fiquei muito tempo sem estudar*”. Tal aspecto também pode ser considerado pela instituição a fim de apoiar mais esses estudantes com realização de monitorias, atendimento de professores e atenção constante da equipe pedagógica, pois a escola deve “[...] incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte” (SILVA, 2009, p. 212).

A “*condição financeira*” também delimitada por um estudante da raça negra denota e comprova o que tantos estudiosos falam acerca do público da EJA. Cabe, portanto, ao Ifes uma intervenção com esses alunos, a fim de que eles prossigam com estudos, ou seja, não o abandonem por empregos que certamente não lhe darão satisfação e tampouco renda justa, mas que na penúria, qualquer “trocado” é bem-vindo. Um aspecto interessante, muito próximo às determinações de gênero e ao discurso feminino, tem sido a dificuldade de “*deixar os filhos em casa*”. Pensou-se nesse estudo a dificuldade dessa mãe e a logística de que ela tem que se valer todos dos dias para chegar à escola. Atualmente, mulheres têm sido bastante exigidas na sociedade. Cobra-se um corpo bonito, uma educação, uma mãe, uma esposa, uma mulher, uma trabalhadora, uma estudante e... (ufa!) Que todas essas subjetividades sejam plenamente cumpridas em 24 horas!

O outro aspecto registrado foi a dificuldade no “*uso dos conhecimentos*”. Sem querer parecer forçoso, interpreta-se esse aspecto como a dificuldade de usar os conhecimentos adquiridos na escola com a prática cotidiana. Sendo tal interpretação verdadeira, percebe-se ainda

que precisamos avançar na escolarização, buscando dar sentidos práticos e interessantes às regras, fórmulas e conceitos apreendidos nas carteiras escolares. É preciso que esses importantes conhecimentos extrapolem os muros da instituição e que uma vez aprendidos, sejam significativos para a vida e para o mundo do trabalho.

E por último, foi mencionado que existe dificuldade “*devido a prof. não qualificados para essa modalidade*”. Considerando que a abreviação “prof” pode ser para professores ou profissionais, o registro desse aspecto já é algo que nos incomoda e que parece ser um desafio para uma instituição como Ifes. Entendemos que esse comentário é bastante importante, já que, analisando a fala do estudante pesquisado, percebe-se uma consciência de que a EJA é uma modalidade de educação específica, peculiar, desafiadora e carente de profissionais - professores, equipe didático-pedagógica e tantos outros que houver - qualificados, compromissados e “[...] atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas” (CARRANO, 2008, p. 108).

Assim, é preciso e imperioso que se pense em professores como educadores, pois “Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!” (ROMÃO, 2005, p. 55).

Numa perspectiva freireana, é preciso que o docente exerça seu trabalho pautado na ética, no respeito às subjetividades, querências e autonomias do educando. Tal premissa faz bastante sentido na EJA, uma vez que nela encontramos educandos com pluralidades, “[...] saberes e valores vividos em sua luta pela sobrevivência nas relações sociais, no mundo do trabalho e no seio da família” (MOURA; et al, 2010, p. 5).

Considerando as premissas acima mencionadas, para ser um verdadeiro educador na EJA é indispensável a valorização dos sujeitos, a fim de se construir um espaço de ensino e de aprendizagem baseado na troca mútua. É numa amigável relação professor-aluno que se aprimora o exercício permanente de obtenção de saberes que não se aprende somente na escola: postura, rompimento de práticas retrógradas e, sobretudo, respeito.

O resultado da pesquisa revelou, contrário a Constituição, que não somos todos iguais. No curso de Metalurgia Projea do Ifes a diversidade até então ignorada por nós tornou-se ainda mais explícita quando sujeitos

são delimitados em gráficos. A diversidade é tamanha que parte da ideia inicial teve de ser modificada, considerando sempre os profícios caminhos das relações étnico-raciais tão comentados ultimamente.

Assim, o presente artigo parte agora para um segundo momento: a análise por turma. Essas turmas, quando observadas de modo estratificado, podem demonstrar como há desafios que se configuram em cada curso de Proeja e que alguns assuntos ficaram “camouflados” na análise geral. Cada turma diferencia-se em relação aos ciclos de vida, anseios, ocupação de papéis socioculturais, dentre outros. É sobre essas peculiaridades que o artigo vem tratar aqui.

5.3 TURMA N09, 2º PERÍODO: A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DO PROEJA

Vejamos, o perfil da turma N09, com 16 alunos pesquisados que encontravam-se no 2º período/módulo. Como pode ser observado, trata-se de um público jovem, com predominância de faixa etária entre os 18 e 30 anos e do sexo masculino.

No tocante ao aspecto racial, verifica-se que a maioria desses estudantes, 75%, enquadra-se na raça negra (soma de indivíduos da cor parda mais negra) e alega não ter sofrido preconceito.

Gráfico 4 - Cor / Raça

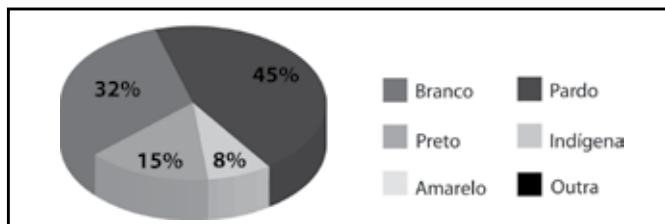
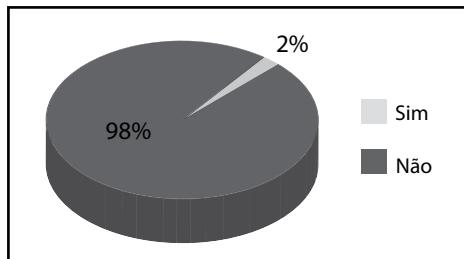


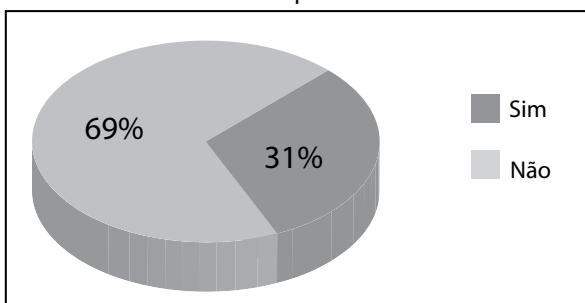
Gráfico 5 - Preconceito



O rendimento mensal dessas turmas também é preocupante já que a maioria desses alunos possui uma renda inferior a um salário mínimo, o que nos leva a crer que se eles não possuem dificuldades cognitivas em estudar, certamente, em algum momento, enfrentarão a dificuldade financeira em estabelecer prioridades, bem como arcar com compromissos, que não são poucos quando se é estudante.

Semelhante ao resultado observado na junção de todas as turmas, as causas motivadoras da escolha do curso de Metalurgia oferecido pelo Proeja são a oferta desse em horário noturno e a possibilidade de emprego que ele oferece, já que um diploma desse curso é bastante requisitado em mineradoras, siderúrgicas e metalúrgicas do estado (em geral, estas empresas pagam mais a um técnico que muitas outras remuneram um profissional com um curso superior). As dificuldades em permanecer no curso, devidamente analisadas em conjunto anteriormente, perpassam por parâmetros financeiros, não qualificação de profissionais, conciliação de trabalho e estudo, bem como falta de tempo necessário para a dedicação aos estudos.

Gráfico 6 - Dificuldade de permanecer no curso

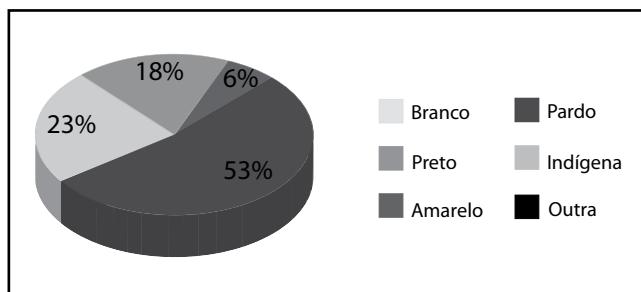


Diante da latente variedade de raça, idade, aspirações, renda, etc., dessa turma, verificou-se a necessidade de considerar esses educandos como sujeitos de direitos que precisam ter suas peculiaridades escutadas, consideradas, respeitadas. Essa atenta escuta pode ser entendida com formação de profissionais capazes de mostrar que o Ifes pode ser um espaço além da partilha de conhecimentos profissionalizantes: uma instituição capaz de “fazer a diferença” em relação à diversidade.

5.4 TURMA N12, 5º PERÍODO: OS REFLEXOS DA IDADE

A análise das respostas da turma N12, com 17 alunos pesquisados, permitiu-nos a observância de um fato curioso. O perfil dessa turma se forma com 76% dos estudantes tendo idade entre 30 e 50 anos, 65% do sexo masculino, 71% da raça negra (junção de pretos e pardos).

Gráfico 7 - Cor / Raça



Com a maioria de estudantes da raça negra, não houve registro de sofrimento de preconceitos. Mesmo assim, é preciso analisar criticamente as relações raciais, o que, em solo brasileiro, não tem sido uma tarefa fácil. Como verificamos, a ausência de registro de preconceito é motivo de reflexões, uma vez que o país apresenta uma imagem mítica e positiva dada a miscigenação e, por isso, muitos pensam que aqui não existe o racismo. Entretanto, é fato a exclusão na sociedade brasileira e a discriminação racial. A visão eurocêntrica e preconceituosa em relação aos grupos indígenas, aos negros e seus descendentes tem sido uma marca histórica em nossa sociedade

gerando muitas desigualdades. Sob o aspecto do Proeja, a discriminação e as desigualdades decorrentes dela só serão superadas, como em qualquer outra modalidade educacional, se toda comunidade escolar desenvolver uma consciência crítica, pautada nos princípios da igualdade e do respeito à diversidade étnico-racial. A renda mensal registrada nessa turma, que chegou para 6% deles a cinco salários mínimos, pode ser explicada pela inserção de muitos no mercado de trabalho, segundo a correlação desse aspecto à idade.

Se na turma do 2º período a dificuldade em permanecer no curso muitas vezes está atrelada à renda, no 5º período, mesmo com a renda um pouco mais elevada, fato esse que se acredita ser em função da idade da turma, já que podemos considerá-la como uma turma mais madura, as dificuldades ainda permanecem e perpassam por motivos familiares, de tempo fora da escola, falta de tempo para estudar, conciliação do trabalho e estudo e o estresse do dia a dia.

Além disso, há o trabalho de escala que muitas vezes impede o estudante de participar de todas as aulas da semana, o que demanda-lhe preocupação, autonomia ainda maior dos estudos e apoio na colaboração e compreensão de professores e equipe pedagógica, fato que nem sempre acontece.

Uma análise mais profunda do fator “idade”, o que por si só seria tema de outra produção, pode nos deixar algumas pistas do perfil dessa turma. Concisamente, pode-se inferir que há, nessa turma, desafios concernentes às relações intergeracionais, o que nos remete imediatamente à mudança do perfil da população brasileira.

De acordo com pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a sociedade brasileira está envelhecendo, sendo previsível para um futuro próximo, a presença de mais idosos que jovens. Considerando a EJA um espaço acolhedor de sujeitos diversos, tal demanda populacional do Brasil irá interferir no público dessa modalidade de educação, exigindo a superação de desafios, de preconceitos, de estigmas, aos quais os idosos são expostos cotidianamente, além de importantes adaptações no currículo, na formação de profissionais e na estrutura das instituições escolares. Esses desafios ainda perpassam por uma educação crítica e ética de mão dupla, para educandos e educadores, na demarcação de um diálogo fecundo entre gerações, possibilitando, amiúde, o respeito, a partilha de experiências, saberes e valores em prol da construção e de uma formação humana mais plena e de uma sociedade justa e fraterna.

Numa outra perspectiva, observou-se que muitos são os que reclamam das dificuldades em levar o curso. Percebeu-se também que é no 5º período que se iniciam os estudos das matérias técnicas. Assim, percebe-se que são amplos os desafios enfrentados no Proeja do curso de Metalurgia, no que se refere à integração do currículo (junção das disciplinas do ensino médio com as peculiares da Metalurgia), mesmo com a tentativa de a equipe técnico-pedagógica em “[...] superar uma perspectiva de formação restrita ao mercado de trabalho e baseada na dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual” (MOURA; et al, 2010, p. 3). Logo, muitos são os alunos que encontrarão dificuldade, já que há vários que ainda não trabalham “na área”. Além disso, a idade é um fator preponderante, pois podemos inferir que grande parte desses ficou afastada da escola e precisam de um nível de empenho e estudo, quiçá, além dos mais jovens, para conseguir acompanhar o ritmo frenético dos cursos técnicos do Ifes.

Um “[...] indivíduo se faz sujeito quando consegue articular um projeto de vida (CARRANO apud TOURAINE, 2008, p. 114). É pensando nessa brilhante afirmativa que esperamos que esses sujeitos, ditos pela sociedade, nem tão jovens, estejam arraigados para continuarem seus estudos, pois como diz a parte da música “Tempo Perdido” de Renato Russo eles não têm “tempo a perder”.

5.5 TURMA N15, 8º PERÍODO: “NEGROS DE MENOS, BRANCOS DEMAIS”

Mais uma vez, a análise das turmas pesquisadas nos provocou uma surpresa. Quase 100% da turma do 8º período, constituída por 14 entrevistados, possuem idade entre 18 a 24 anos. Ora, oito períodos estudados implicam já ter cursado quatro anos no Ifes. Isso nos leva a acreditar e supor que essa turma, em sua maioria, lançou mão do Proeja como porta de entrada mais fácil no Ifes e é o resultado daquilo que muitos estudiosos têm chamado por “rejuvenescimento/juvenilização da EJA”.

Essa turma, ao contrário das outras, possui o público jovem e feminino como maioria e se autodenomina como brancos. Curiosamente, é nessa turma, supostamente de maioria branca, em que há o registro de maior índice de preconceito.

Gráfico 8 - Sexo

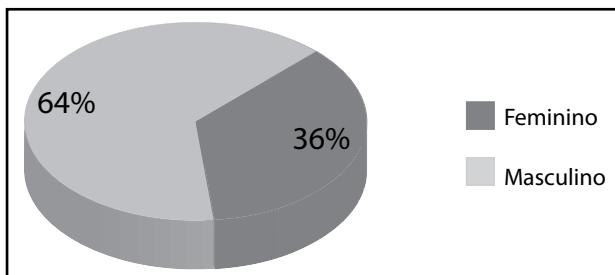
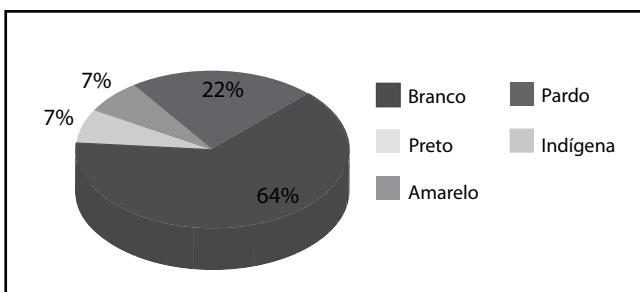


Gráfico 9 - Cor / Raça



A juvenilização da EJA demanda um método peculiar de estudo, uma vez que o entendimento da juventude que reside a EJA perpassa pelo ensino formal. Essa grande presença de jovens muito jovens nessa modalidade educacional pode ser atribuído, dentre outros, ao fracasso do ensino regular, repleto de incoerências, repetências, que força muitos alunos a buscarem na EJA e, no caso do Ifes, no Proeja uma alternativa para além de acelerar seus estudos: uma qualificação mais rapidamente.

Além disso, pode se atribuir a esse fenômeno o desejo de ingresso mais rápido no mercado formal, o que é maximizado com um certificado emitido pelo Ifes, assim:

O ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, a esperança de conseguir um emprego, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda nos programas de EJA, inicialmente destinados a adultos, em virtude da minoria jovem (CARVALHO, 2009, p. 3).

Cabe salientar, antes de partimos para outro aspecto dessa análise, que o desejo expressado por muitos e amplamente divulgado pela mídia e por órgãos governamentais de entrar mais ligeiramente no mercado de trabalho munido de um diploma de curso técnico não obriga que uma instituição construa seu currículo direcionado exclusivamente pela lógica do capital. A qualidade do ensino e uma formação ética e cidadã devem ser prioritárias.

Assim, verificamos que a EJA e o Proeja, além de terem que aprimorar-se cada vez mais, abarcam problemas que não são oriundos de sua modalidade educacional. Contudo, reforça-se que o rejuvenescimento da EJA deve ser uma oportunidade para que a instituição escolar brasileira como um todo reveja suas práticas e busque por uma escola mais atrativa e de aprendizagem mais efetiva.

O rendimento mensal dessa turma é em torno de um a dois salários mínimos e a maioria teve como fato motivador para escolha do curso as possibilidades de emprego, já devidamente justificada por Roseli Vaz de Carvalho (2009). Acrescenta-se a isso que a permanência no ramo empregatício é de suma importância, já que sendo jovens são sujeitos que têm direitos e deveres e mais ainda: são pessoas ávidas por consumo.

Essa turma tem ainda outro perfil interessante que a diferencia das demais, quando se trata da dificuldade em permanecer no curso. Novamente, em torno de 100% da turma afirmaram não ter dificuldades, o que nos leva a pensar comparativamente com a turma do quinto período, que quanto maior idade, ou seja, quanto mais tempo afastado dos estudos, mais dificuldade se tem em prosseguir-lo.

Retomando às questões raciais, cabe aqui delimitar novamente o registro de 64% dessa turma ter se autodenominada branca. Ora, como estivemos presente durante o preenchimento dos questionários, pudemos perceber que a maioria dessa turma enquadra-se, segundo o critério do IBGE, na cor parda. Logo, pensou-se nos motivos que levariam esses jovens, além do desconhecimento para a opinião de alguns, aclarear-lhes tanto? Na opinião de Kabengele Munanga, notável estudioso afrobrasileiro, tal fato não é tão simplista e ingênuo assim:

No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte-americana e sul africana. [...]

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro (MUNANGA, 2008, p.111).

Nos Estados Unidos, diferente do Brasil, há critérios extremamente rígidos quanto à classificação da raça/cor. Nesse país, a cor do indivíduo não é critério para classificação e sim sua ascendência. Logo, se uma pessoa tiver uma gota de negro no sangue, assim o será. Em solo brasileiro, isso não ocorre. Alguns estudiosos atribuem isso à miscigenação tão latente em nossa construção histórica, social e cultural. Logo, o ideal seria criar mecanismos que desmitificam as explicações biológicas para tomar lugar as explicações sociais e culturais, deslocando-se da polarização/confrontação para uma perspectiva relacional e sócio-histórico-cultural (CARRANO, 2008, p. 143).

Se por um lado esse comportamento é vantajoso, pois traz ao indivíduo a autonomia de se definir, traz também as marcas da discriminação. Percebe-se, portanto, que há muitas pessoas negras e descendentes da raça que se valem disso para se autodiscriminarem e clarearem-se o máximo possível.

Recorrendo à História, sabemos que no Brasil houve uma política de embranquecimento que extremamente efetiva. Ela pressupunha a eliminação gradativa dos negros, sendo o povo brasileiro, aos poucos, clareado. Contudo, a ideologia de massacrar tudo o que lembrasse o negro ainda sobrevive fortemente: desvaloriza-se a estética, cultura, arte, religião... negras. Esse fenômeno pode ser atribuído ao resultado da turma N15, já que esse “[...] jovem aluno, que cada vez mais jovem chega às classes de EJA, carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimidade” (CARRANO, 2008, p. 106).

Temendo o preconceito ou não, os dados da pesquisa dessa turma mostram uma aspiração, um desejo por mais simbólicos que sejam de se achegar de verdades, mitos e ideologias criadas pelo dominador. Nesse jogo de melhor e pior “[...] ser escuro é ser menos e ser claro é ser mais” (MUNANGA *apud* MAGGIE, 2008, p. 112). Os resultados comprovam e expõem ainda como “[...] o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando,

mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior” (MUNANGA, 2008, p. 113).

No entanto, por meio de Leis, implementação de Ministérios e campanhas caminha-se para uma maior verossimilhança e orgulho para quando as pessoas assumirem suas raças. É necessário então que o Ifes, enquanto instituição que visa a formar cidadãos técnicos, porém críticos e cônscios, também trabalhe para assegurar uma educação voltada para as relações étnico-raciais e suas implicações na sociedade.

6 O PROEJA DO CURSO DE METALURGIA DO IFES CAMPUS VITÓRIA É SUFICIENTE PARA MANTER OS ESTUDANTES NEGROS NA INSTITUIÇÃO?

Diante da análise do perfil das turmas de Metalurgia, buscou-se responder à seguinte pergunta: o Proeja integrado com Metalurgia do Ifes é suficiente para manter com qualidade estudantes negros e garantir-lhes o direito ao conhecimento e à aprendizagem da formação profissional e cidadã? Primeiramente, é preciso refletir se há o cumprimento acerca daquilo que orienta o Documento Base do Proeja:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (BRASIL, 2007, p. 28).

Assim, no caso do Curso de Metalurgia do Proeja do Ifes *campus* Vitória, um dos intuiitos mais expressivos deve ser a construção e sustentação de práticas, métodos, metodologias, ações e políticas educacionais, que vislumbrem uma educação pública plena, integral e sólida, irmanada à formação profissional. Nessa perspectiva, insere-se o contexto educacional atrelado à realidade e às querências do educando, vislumbrando uma formação ampla de profissionais técnicos competentes, que permita

interferências críticas e compreensivas no mundo que o cerca, bem como a continuação dos estudos, sem, contudo, a educação estar subserviente às premissas do mercado de trabalho.

Além disso, o próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, além estabelecer que se crie uma educação que valorize a diversidade e o respeito mútuo, independentemente de raça, cor, credo e etc, ainda reverbera:

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10639/2003, como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo (BRASIL, 2009, p. 51).

O Documento Base do Proeja para o Ensino Médio ainda é categórico (BRASIL, 2007) ao afirmar que na EJA devem ser consideradas as inúmeras situações peculiares que circundam essa modalidade educacional, sejam elas inerentes aos variados aspectos sociais. A EJA deve, portanto, fincar-se em princípios que valorizam a equidade, a diferença, tal qual estabelece a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, diante de tudo isso, fica evidente, que mesmo uma instituição tão relevante para a sociedade, da qual faço parte, ainda caminha lentamente nas relações étnico-raciais no Proeja. Logo, seria fundamental integrar no currículo uma abordagem social dos conteúdos, que tenham uma visão além da profissionalização, conforme o título desse artigo, buscando superar práticas excludentes.

Sabemos que as instituições, na prática, estão insuficientemente acessíveis para a [...] criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar” (CARRANO, 2008, p. 110). Mesmo assim, considerando o grande percentual de negros que pertencem ao Proeja do Ifes, é fundamental que se estabeleçam

políticas de educação para as relações étnico-raciais de todos os envolvidos na comunidade escolar. Logo, seria importante implementar ações de promoção de igualdade racial - refletidas em seminários, conferências, cursos distribuição de cartilhas educativas e adequadas ao público jovem e adulto, incentivo à formação continuada de professores, parcerias, congressos, oficinas, dentre outros - e que essas ações sejam também ofertadas de maneira prioritária no horário noturno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número expressivo de jovens e adultos negros na EJA nos leva a refletir acerca da eficácia e/ou da implementação de políticas públicas na área educacional, visando a abranger as relações entre a EJA, a juventude e as relações étnicorraciais em suas problemáticas, causas, consequências, desafios e peculiaridades:

As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de uma linguagem em comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados. Outra fonte de tensão entre jovens e educadores encontra-se na entrada de culturas juvenis nos espaços escolares. [...] **O mercado tem conseguido ser muito mais hábil em perceber esses sinais para dialogar lucrativamente com as culturas juvenis e gerar espaços de pertencimento. As escolas, por sua vez...** (CARRANO, 2008, p. 112; grifos nossos).

A indagação formulada por Natalino Neves da Silva (2009) “Para onde retornam os jovens negros que são excluídos dos processos de escolarização regular?” (p. 211) é bastante pertinente e crê-se que “pode estar sendo respondida em situações semelhantes à desta pesquisa” (p. 211).

A escassez de dados e pesquisas acerca da EJA e do Proeja, atrelada ao tema racial, esconde as questões inerentes ao assunto e, por conseguinte, as atmosferas socioeconômicas, culturais, identitárias, dentre outras

pertinentes a essa modalidade educacional. Nesse sentido, novamente estamos negando direitos a sujeitos que já foram usurpados, pois “[...] quando discutimos a EJA como um direito não podemos esquecer que esse direito também está articulado com a luta pelo direito à diferença” (SILVA, 2009, p. 211).

Devemos compreender a EJA como direito e não como uma concessão de favores a indivíduos marginalizados socialmente. Portanto, educar para a concretização da tão sonhada igualdade das relações étnico-raciais, ao menos no espaço escolar, consiste num passo expressivo rumo ao respeito à diferença. E isso requer a consciência de que esses educados possuam:

[...] o direito à vivência plena e a garantia de processos educativos que vão além da escolarização e levem em consideração a vivência dessas pessoas no trabalho, na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero (SILVA, 2009, p. 212).

Afinal, na sala da EJA e do Projeja localizam-se diversas dimensões inerentes à idade, à raça, às condições socioeconômicas, culturais, orientações sexuais...

[...] a proposta político-educativa da EJA sempre esteve vinculada à emancipação dos sujeitos com vista à transformação social” (SILVA, 2009, p.216). Assim sendo, fomentar a discussão da diversidade étnico-racial na EJA é, de fato, um “ato político”, visto que discorrer sobre a realidade de jovens e adultos de maioria negra é discutir sobre os múltiplos processos de exclusão e opressão social e racial.

Por fim, sabe-se que estamos arraigados em ideologias e tudo o que lemos, ouvimos, estudamos é fruto de discursos que se perpetuam ao longo da história. A armadilha está, portanto, lançada: o perigo que se formula ao inclinarmos somente para um dos lados dessa multifacetada história. Para os mais atentos, a chance de novas descobertas. Aos incautos, a possibilidade imensa de reprodução de estigmas e verdades pré-estabelecidas. Inclusão, Diversidade e Tolerância são assuntos que têm sido pauta de imensas discussões nas esferas educacionais, culturais e políticas, vislumbrando, na prática, uma sociedade menos injusta, amparada por instituições que não reafirmem doutrinas

estigmatizantes, mas que sejam sensíveis e acolhedoras das pluralidades em todas as suas nuances.

Logo, o que se sugere, na condição de proposta, seria ponderar na premissa de que as ações afirmativas, basicamente, objetivam, quando somente a lei não consegue impedir práticas discriminatórias e perpetuação de desigualdades, tornar cotidiana a observância do pluralismo e do respeito à diversidade.

Por isso, elas não se limitam a inserir jovens nas carteiras de uma Instituição Federal. É preciso implementação urgente de métodos, de práticas e de metodologias que visem a contribuir para a promoção da inclusão, da equidade social, respeitando-se as diferenças e a diversidade para uma Educação de Jovens e Adultos, de fato, além da profissionalização.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BARBOSA, Lucio Benedito Mauro. A questão Étnico Racial no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, Unidade Vitória: uma análise da prática docente. Monografia. Vitória, CEFET-ES, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 19 de abr de 2011.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 16 set 2011.

BRASIL. MEC. PROEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562>. Acesso em 31 ago 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. em: < http://cead.ifes.edu.br/moodle/file.php/803/DOCUMENTOS/parecer_11_2000.pdf >. Acesso em 19 de abr de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeja: Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Brasília: MEC, ago. de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeja: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Brasília: MEC, ago. de 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2009.

BRUNEL, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Roseli Vaz. A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma Categoria Provisória ou Permanente?. PUCPR: 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf >. Acesso em 10 set 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social. 2010. Disponível em: < www.cead.ifes.edu.br >. Acesso em: 28 mar. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, D.; RESENDE, Maria José. A EJA Integrada a Educação Profissional no CEFET: avanços e contradições. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação, 30, 2007.

Caxambu(MG). Anais eletrônicos... Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Int.pdf >. Acesso em 20 set 2011.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Disponível em: < www.uff.br/.../TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G > Acesso em: 05 abr. 2011.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. p. 11-18; 25-52, 1986.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (Org). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 103-143.

MOURA, B. dos S. P.; SCOPEL, E. G.; ZEN, E. T.; MÉDICI, M. G. O.; SILVA, L. C. S.; FERREIRA, Maria Jose de R. 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.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. 3º Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. 2006. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf >. Acesso em 20 set 2011.

GUERRA, Mariana Passos Ramalhete

ZEN, Eliesér Toretta

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005. p. 20-55.

SILVA, Natalino Neves da. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino_neves2.pdf>. Acesso em 07 set 2011.

5 | DA ESCOLA PARA A PISTA: TECENDO REFLEXÕES SOBRE AS TRANSEXUAIS E AS TRAVESTIS

Leyse da Cruz Ferreira⁽¹⁾
Maria José de Resende Ferreira⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa em que se busca estabelecer diálogos sobre a diversidade sexual e sobre o espaço escolar. Nessa perspectiva, objetivamos problematizar como a escola e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, oferecido pelo Instituto Federal de Educação – Ifes Campus pode ser um espaço de conquista da cidadania e de inclusão educacional para a população excluída da escola devido à discriminação por orientação sexual.

A discussão teórica vai permear a relação entre escola com foco na EJA, sexualidade e direito à educação, nas perspectivas de Arroyo (2007), Bento (2006), Butler (1990), Paiva (2004, 2009), entre outros.

Envolver a discussão sobre a diversidade sexual na EJA e no Proeja, significa dar visibilidade à diversidade; denunciar como o discurso homofóbico pode ser (e ainda é) uma prática decorrente e naturalizada no ambiente escolar e como estes são comportamentos demarcatórios e

¹ Graduada em Ciências Sociais. Coordenadora de Políticas Públicas da Prefeitura de Vitória – ES. Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: leyse_cruz@hotmail.com.

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.

segregadores para a presença e a permanência da diversidade sexual nesse espaço; problematizar como as discriminações sexuais são elementos constitutivos da sociedade brasileira e que carrega em sua essência, um forte pertencimento ditatorial.

E, principalmente, denunciar o distanciamento e/ou omissão dessa discussão e o “não-lugar”³ desse público nos espaços escolares que ofertam a modalidades de EJA e a Educação Profissional Técnica - EPT.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, Silva (2011, p. 2) denuncia que “[...] a diversidade sexual não encontra espaço para o debate e para a reflexão e ainda convive com a discriminação promovida contra aqueles que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade”. Na EPT não encontramos nenhum estudo ou projetos de pesquisa e/ou ações didático-pedagógicas sobre o assunto⁴. Porém, esse silenciamento na EPT também se dá em outros contextos e em outras confluências temáticas, conforme pontua Duarte (2009) nos seus estudos sobre gênero e currículo na escola profissionalizante.

Defendemos que a educação tem uma responsabilidade grande na reparação dos direitos que foram negados aos homossexuais e, ainda, tem que (re) discutir sobre diversidade sexual é também repensar em novos paradigmas culturais.

Reflexão que se faz urgente diante das denúncias apresentadas pelo Relatório do Grupo Gay da Bahia (2011) sobre o aumento no número de assassinatos de homossexuais. E que, segundo Mott, são um número subnotificado, porque não há no Brasil estatísticas oficiais de crimes de ódio. O estudo também aponta que o Brasil lidera o ranking mundial de assassinatos de homossexuais.

Nesse contexto, a cidade de Vitória - ES é apontada como a mais homofóbica do Brasil, segundo dados de pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania - UNESCO e do Ministério da Educação e Cultura - MEC (2009). Na pesquisa realizada com

³ Conceito desenvolvido por Augé (1994) e apropriado por Oliveira (2008) para problematizar a inclusão dos alunos do Proeja nos Cursos Técnicos Integrados de Metalurgia e Edificações no Ifes Campus Vitória.

⁴ Levantamento feito no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-CAPES: www.capes.gov.br.

jovens estudantes e professores da Capital, uma parcela significativa desse público tem dificuldades em aceitar alunos e colegas de homossexuais.

A pesquisa apontou também que em Vitória, 47,9% dos professores declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula. Além disso, 44% dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter colegas de classe homossexuais.

Esses indicadores demonstram que a permanência do homossexual na escola é marcada por diversos momentos e comportamentos implícitos e explícitos de discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis – LGBT, e essas situações trazem como consequências a invisibilidade, o silenciamento e a expulsão escolar desse público estudantil.

Dessa forma, a produção da pesquisa por meio do curso de Pós-graduação Latu Sensu do Proeja pode contribuir para a visibilidade das/os LGBT que retornam (ou tentam retornar) à escola para obter e/ou concluir sua escolarização.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil como modalidade é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do conhecimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Os estudos de Paiva (2004) e Arroyo (2007) ressaltam que os jovens e adultos são sujeitos socioculturais, marginalizados e excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura.

A EJA está no cerne do debate sobre a exclusão social, da questão da democratização do conhecimento e do direito ao acesso e a permanência à escola pública de qualidade para os excluídos, por fatores de idade, de classe e também por discriminação por orientação sexual (grifos nossos).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 e o Parecer CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 11/2000 enquanto arcabouços legais, além de explicitarem o desenvolvimento das potencialidades

humanizadoras dos sujeitos, definem também como princípios da EJA a educação como direito público subjetivo (BRASIL, 1996; 2000).

Essas diretrizes da EJA apontam alguns avanços do ponto de vista pedagógico, no sentido de se preocupar com a especificidade etária e sociocultural dos jovens e adultos atendidos no sistema educacional (BRASIL, 1996; 2000). Destacam, ainda, a relação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2000) e a valorização da formação humana integral voltada para o mundo do trabalho⁵.

Portanto, enquanto modalidade que se propõe a reparar, equalizar e qualificar (BRASIL, 2000), a EJA tem como meta o resgate do sujeito na perspectiva da cidadania, ou seja, assume a responsabilidade de “[...] redizer o direito à educação dos jovens e adultos” (PAIVA, 2006). Nesse sentido, como campo a ser (re) configurado (ARROYO, 2007), ousamos pensar a EJA como espaço de direito para o debate, para a reflexão e para a inserção da população excluída da escola devido à discriminação por orientação sexual.

Avançamos ainda nessa ousadia, ao estender essa proposta de inclusão desse público estudantil para o Ifes por meio do Proejá, uma vez que a legislação que ampara esse Programa desafia a Rede Federal de Educação Profissional a assumir essa responsabilidade social de inclusão do público jovem e adulto na perspectiva da elevação da escolarização aliada à profissionalização.

Se de um lado, o Programa reconhece “[...] a tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...]” (BRASIL, 2006, p.21), por outro, também denuncia “[...] a ausência de sujeitos alunos com perfil típico dos encontrados na EJA, [...]” (BRASIL, 2006, p.5).

Nessa perspectiva, ao ofertar vagas para o público da EJA no Programa em seus Cursos Técnicos Integrados, o Ifes Campus Vitória⁶ amplia seu

5 Nesse sentido, merecem destaque o Decreto nº. 5478/2005, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Decreto nº. 5840/2006, que dá outros encaminhamentos ao Programa.

6 Esta instituição iniciou sua experiência com jovens e adultos em 2001, com a implantação do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – EMJAT. Em 2006, o curso passa a ser denominado PROEJA e sofre, nesse período, várias alterações na sua organização e na sua concepção, subsidiado pelo Decreto nº. 5.478/2005, revogado depois pelo Decreto nº 5.840/2006 (FERREIRA, RAGGI, RESENDE, 2007).

atendimento aos sujeitos da EJA e abre possibilidades de inserção do público LGBT nas dependências dessa instituição centenária.

Apesar de a EJA ser uma realidade nova na instituição, ela já tem provocado importantes movimentos em favor da discussão do projeto que se pretende construir, e também do que tem vigorado no ensino técnico federal há cem anos, consideradas as variações pelas quais passaram a Rede ao longo desse tempo (MOURA et al., 2010). E precisamos avançar, ao trazer à tona a discussão sobre a inserção, nesse espaço educacional, dos sujeitos discriminados devido a sua orientação sexual.

3 SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL

O movimento Gay intensifica sua luta contra a discriminação em meados da década de 1970, em decorrência, de um lado, de uma grande manifestação pública organizada por homossexuais nos Estados Unidos contra atos homofóbicos e, de outro, em função da descoberta e da epidemia da AIDS no mundo, doença essa que vai atingir diretamente a população homossexual, impulsionando a criação de associação de homossexuais em diversos países.

No início da década de 1980, observamos, no Brasil, um fortalecimento da luta pelos direitos humanos das/dos LGBT. A partir da I Conferência Nacional de Direitos Humanos e Políticas de GLBT (2008), foi acordada a implementação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, lançado em 2009, e “[...] apresenta para a sociedade as reflexões e proposições que deverão orientar as políticas públicas” (SILVA, 2010, p. 7).

A orientação sexual é uma denominação resultante das experiências sociais e pessoais e de como a pessoa absorve e entende o mundo, seus desejos, o amor, seu corpo e as outras pessoas. Podemos dizer que somos orientados ao desejo por alguém, sendo uma condição dada a qualquer ser sexuado. Por isto, nascer significa possuir uma multiplicidade de desejos e experiências que pode ser por pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo.

O sexo é biológico, no entanto os gêneros femininos e masculinos são papéis culturalmente construídos e podem ser diferentes, de acordo com os comportamentos de uma sociedade. Para Louro (2007), as identidades sexuais se constituiriam através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de

ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Como identidades sexuais, podemos constatar as lésbicas, os gays, os (as) bissexuais, os (as) transexuais e os (as) travestis, sendo expressão do jogo de relações, estabelecido entre o masculino ou feminino e também uma rediscussão dos padrões de gênero que funcionam mais como instrumentos de controle e punição, do que como mera condição de dar-se aos indivíduos o livre arbítrio das imagens que estes querem ter e ser para o mundo.

Analizar as identidades nos leva a compreensão de que o gênero se constitui como uma série de transformações, ressignificações que são dinâmicas e até mesmo, contraditórias a um padrão moralmente controlado. Para Louro (2007), esta lógica dicotômica “masculino-feminino” supõe ignorar ou negar todos os sujeitos que não se ‘enquadrem’ em uma destas formas. Sendo assim, desconstruí-la implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (LOURO, 2007).

Os/as transexuais e os/as travestis são identidades que mais questionam os padrões comportamentais normativos que denunciam as situações nas quais variações da orientação heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas. Isto inclui a ideia de que os seres humanos recaem em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea, que relações sexuais e maritais são normais somente entre pessoas de sexos diferentes; e que cada sexo tem certos papéis naturais na vida (BENTO, 2006).

A sexualidade, o gênero e a subjetividade não foram pensados fora de uma relação binária (pênis - homem, vagina - mulher) e as performances podem provocar fissuras nas normas de gêneros, defende Butler (2003). Por isto, pensar a instabilidade do gênero é uma condição essencial para compreendermos que as experiências trans não estão condicionadas a orientação homo ou heterossexual e sim, a forma como estes sujeitos se sentem e querem ser vistos.

Nesta perspectiva, a transexualidade e a transvestilidade não é uma condição natural da homossexualidade e sim, um desejo que está para além da orientação: ser trans significa poder ser homossexual, heterossexual, bissexual ou quaisquer outras classificações da sexualidade.

Por conseguinte, rediscutir a condição binária permite compreender por quais motivos as (os) transexuais e travestis são fortemente discriminadas e afastadas das instituições que sustenta a ordem dos gêneros como família, igreja, escola e outros. Para Bento (2006), a história do corpo não pode ser separada ou deslocada dos dispositivos de construção do biopoder. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção e reprodução sexual. Nesse processo, certos códigos naturalizam-se, outros são sufocados e/ou sistematicamente eliminados, postos à margem do humanamente aceitável.

O mundo se constrói por meio da obrigação comportamental e da elaboração de corpos socialmente aceitos por conta da subordinação das ordens impostas aos sujeitos. Por isto, colocar as identidades trans como comportamentos desviantes produz a subjetivação e a regulamentação das práticas homofóbicas exercidas contra elas.

4 DA ESCOLA PARA AS PISTAS

4.1 A PESQUISA

A pesquisa elaborou uma reflexão envolvendo a sexualidade, o corpo e a escola com as transexuais e travestis que trabalham como profissionais do sexo na orla de Camburi em Vitória – Espírito Santo, buscando evidenciar suas experiências obtidas durante o período escolar.

Desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo com ênfase nas histórias de vida. A abordagem qualitativa tem como pretensão compreender um fenômeno social complexo por meio do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, ou seja, neste estudo, procura-se dar visibilidade aos transexuais e as travestis femininas (ou mulheres trans) para conhecer suas trajetórias de escolarização por meio da técnica de entrevistas. As trajetórias de vida ou histórias de vida conforme preconiza Delgado (2006) são estratégias de entendimento da realidade vivida pelas participantes desta investigação.

A história oral tem como importância subsidiar e complementar a discussão teórica, visando a alcançar a realidade pretendida e de proporcionar a vez e a voz àquelas que ao longo do tempo foram esquecidas,

oprimidas e ofuscadas pela discriminação e pela intolerância ao diverso em relação aos padrões heteronormativos.

Pensar nas travestis e transexuais que estão na prostituição é buscar fazer um regaste memorial de vidas, lembranças, vivências e situações que nos ajudem a compreender quais são os fatores que as colocam em situação de marginalização. A memória é um aspecto essencial para a compreensão dos fenômenos atuais de esquecimento social em que estão inseridas as mulheres trans.

Para Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução.

Compreender detalhadamente o universo histórico das mulheres trans revela como suas opiniões e preferências podem ser homogêneas quando associadas aos consensos sociais para com os valores em que a educação possui para o imaginário popular.

A educação é vista como um elemento de valor humanístico imprescindível para o desenvolvimento dos indivíduos conforme revelam as entrevistas. Mas quando materializamos a educação dentro de um espaço físico, com os seus sujeitos e com os cotidianos produzidos no ambiente escolar, percebemos que estes valores humanísticos se diluem sobre as perversidades em que são naturalizadas e promovidas as violências contra as transexuais e as travestis.

Para Romão (2004), a pesquisa qualitativa revela áreas de consenso (positivos ou negativos) nos padrões de respostas. Ela determina quais ideias geram uma forte reação emocional. Além disso, é útil em situações que envolvam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias.

Pensar em novas ideias permite compreender como a discriminação é um fenômeno reproduzido pelas crianças e adolescentes e ao mesmo tempo, como os profissionais sustentam estas práticas ou não possuem subsídios teóricos e de formação para saber lidar com episódios homofóbicos existentes no espaço escolar. Assim, a metodologia da história oral possibilitou aos sujeitos da pesquisa reconstruir e contar suas trajetórias de vida sem intermediários.

Os caminhos percorridos para tentar responder às questões levantadas acerca da identidade trans mostraram-se essenciais para a compreensão do universo trans e da educação de jovens e adultos.

A entrevista foi composta por um roteiro com doze perguntas, aplicado a cinco transexuais ou travestis no período de setembro de 2011, nos diversos pontos de prostituição espalhados pela orla de Camburi – Vitória/ES. Esse roteiro permitiu traçar um perfil das mulheres trans por meio de seus testemunhos e de suas histórias e também responder às seguintes questões problematizadoras: Qual o significado da escola? Quais foram os elementos positivos e negativos que elas vivenciaram na escola? Quem foram os principais sujeitos motivadores das suas experiências negativas? Como os professores lidavam com os conflitos originados pela homofobia? Quais foram os conflitos entre a identidade feminina em relação ao uso do banheiro, ao reconhecimento do nome social e a outras atividades da escola? Qual a possibilidade para o retorno à escola? Como seria a escola idealizada por elas? E como a Resolução nº 2.735/2011 do Conselho Estadual de Educação poderá contribuir para o retorno das trans à escola?

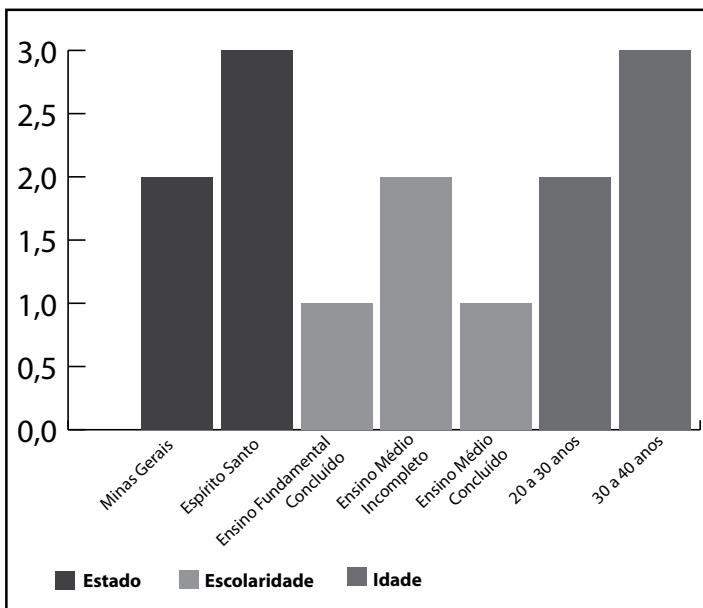
Após coletados, os dados foram sistematizados e analisados qualitativamente⁷, na busca de identificar e conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e responder às questões propostas por essa investigação.

4.2 O QUE OS DADOS REVELAM

Das entrevistadas, duas nasceram em Minas Gerais e três no Espírito Santo; Quanto à idade, duas estão na faixa etária entre 20 a 30 anos e três, na faixa etária entre 30 a 40 anos. No que tange à escolaridade, uma tem o ensino fundamental incompleto, uma tem o segundo grau concluído há um ano, e três possuem o ensino médio incompleto.

⁷ Alguns dados foram colocados quantitativamente para fins didáticos.

Gráfico 1 - Dados Gerais



Fonte: Entrevistas

Para as entrevistadas, o significado da educação tem valores positivos em suas vidas. Existe um consenso nas respostas em relação à obtenção do conhecimento (permitido pelo acesso à educação) como porta para outras possibilidades de trabalho e de qualidade de vida. As respostas caminham para o reconhecimento positivo da educação. Para Vanessa⁸, escola pode ser compreendida como: “*Fundamental, né! Tem que seguir porque faz parte da vida, né! Sem estudo, nós não somos nada, né. Principalmente para o trabalho, é fundamental*” (sic). Já Bárbara afirma que a educação possui grande importância em sua vida. Para ela:

Olha! Eu acho que escola é muito importante para educação. Entendeu? Querendo ou não, é lá que

⁸ Os nomes sociais foram mantidos. Entende-se por nome social o modo como travestis e transexuais são reconhecidos, identificados e denominados em sua comunidade e meio social. Extraído de http://www.direitohomoafetivo.com.br/uploads_normatizacao/2011.11.18_-_portaria_1.612_-_mec.pdf

a gente aprende as coisas. Hoje em dia é assim. Igual, eu tenho namorado que tem 18 anos e mal sabe falar, já veio do interior, entendeu? Não tem formação nenhuma e é uma pessoa totalmente atrasada. Assim, não escreve direito, não lê direito e eu vejo a falta que o estudo faz através dele mesmo. Por experiência própria. Então, eu acho a escola muito importante (BÁRBARA). (sic)

Em relação aos fatores positivos e negativos que elas vivenciaram na escola, a maioria respondeu que viveram mais situações positivas. No entanto, suas respostas estão relacionadas às formas como as suas identidades trans foram aceitas no ambiente escolar, demonstrando uma relação entre permanência e aceitação.

A permanência na escola é vista como um fator positivo quando está associada aos acontecimentos discriminatórios vividos, sendo estes dificultadores para continuidade nos estudos. Superar os desafios da discriminação remete às lembranças positivas que elas conquistaram na escola.

Olha! Eu venci os preconceitos, tá! Eu me sinto uma pessoa digna e honrada, porque aprendi bastante coisa, tá entendendo? Mas devido a um problema familiar não pude levar adiante, entendeu? Mas foi muito bom pra mim, graça à Deus eu sei ler e escrever, aprendi várias regras e por aí vai, aprendi muita coisa boa (VANESSA). (sic)

A aceitação das identidades trans dentro de um universo de materialização dos corpos fixos leva-nos a compreender como as instituições sociais reproduzem estruturas hierarquizadas e binárias dos gêneros. Tentar permanecer numa estrutura que padroniza os comportamentos corporais entre o corpo-homem e corpo-mulher torna-se uma tarefa arriscada e difícil. Por isto, a permanência em um determinado espaço do corpo divergente produz a sensação de sucesso quando é obtida a sua aceitação.

Para Bento (2006, p.71), “Dois corpos diferentes. Dois gêneros diferentes e subjetividades diferentes. Essa concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo

características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos”. No entanto, o desenvolvimento desta concepção hegemoniza o significado do corpo como uma matéria fixa e as manutenções destas ideologias produzem a subordinação e a soberania do ser macho-pênis e do ser fêmea-vagina.

A existência do poder regulatório dificulta compreender a existência dos sujeitos que se constroem fora desta binariedade e as manutenções destas regras são operacionalizadas por meio dos recursos de violência e de segregação. Para as transexuais e as travestis, as experiências negativas estão majoritariamente relacionadas à discriminação sexual e não a outros elementos, demonstrando a relação entre a rejeição pelos sujeitos da escola e a desistência dos estudos. As respostas de Bianca e de Deborah ratificam a não aceitação delas no ambiente escolar. Para Bianca “*Era muita zoação na escola, não animava, por isto que parei também de ir*” (sic). A afirmação de Deborah confirma a rejeição provocada pela discriminação: “*A questão da discriminação, né. O preconceito por parte dos professores, né, o não preparo da escola comigo, acho que foram os piores momentos né, foi por isto que eu tive que sair da escola na 6º série e acabei de completar o segundo grau agora, tem um ano*” (DEBORAH). (sic)

Para Juncais e Silva (1998), a escola aparece como uma instituição que silencia a dor sofrida e legitima as normas e valores hegemônicos da sociedade heteronormativa, assim como a agressão aos seres que não se enquadram na ordem de gênero instituída. Os gestos e ações cotidianas expressam a mensagem de que o espaço educacional não os acolhe, e isso impregna em sua autoestima e acaba por produzir uma autoimagem nesse público de ser anormal.

Aceitação ou rejeição no ambiente escolar passa pela padronização da estética corporal. A manutenção da ordem sobre os corpos condiciona a uma hegemonia de comportamentos socialmente aceitos, sendo um dificultador para os chamados “corpos desviados”. As reflexões sobre a genealogia do poder e a arqueologia do saber presentes nas teorias de Foucault (1985, apud BENTO, 2006) deram a compreensão entre o biopoder e as performances de gênero apresentado na teoria queer⁹

⁹ O temo queer surge como uma interpelação que discute a questão da força e da oposição, da estabilidade e da variabilidade no seio da performatividade (BUTLER, 1993).

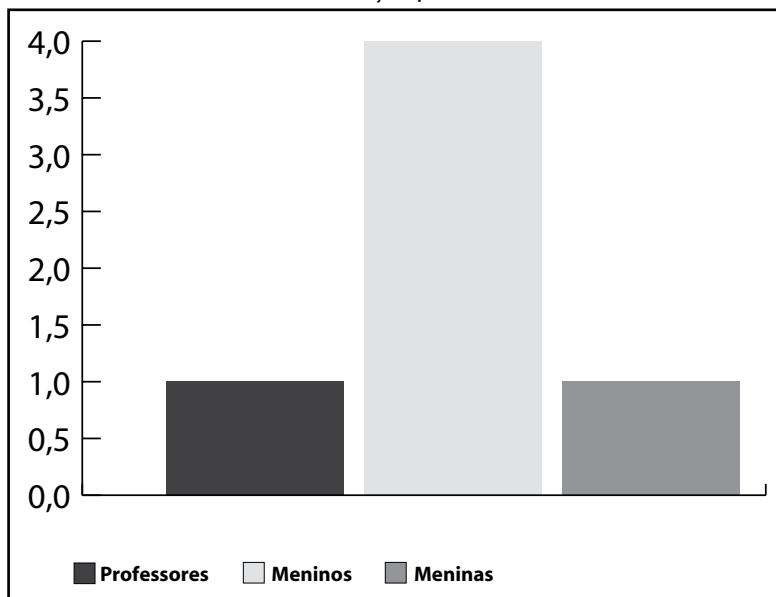
A obra “A reinvenção do corpo” (BENTO, 2006) apresenta a analogia entre a teoria de Foucault (1985) e Butler (1993). Neste livro, Bento conduz a compreensão de que não há corpos livres anteriores aos investimentos discursivos simbolizados pelo biopoder. A materialidade do corpo deve ser analisada como efeito de um poder, e o sexo não é aquilo que alguém tem ou uma descrição estática. O sexo é uma das normas pelas quais “alguém” simplesmente se torna viável, que qualifica um corpo para a vida inteligível.

A rejeição pelas travestis e transexuais descreve a complexidade sobre a forma como são vigiados os comportamentos ditos não “adequados” para um determinado gênero e o possuir características de gênero destoante dos órgãos biológicos, gera elevados níveis de intolerância ao diferente como na resposta a seguir

Não era completamente travesti. Mas já era bastante na linguagem que podemos dizer de “pintosa”. Então todo mundo já sabia, então com isso, eu não pude frequentar nenhum dos dois banheiros, nem o masculino, nem o feminino. Os professores não respeitavam, não sabiam nem como tratar, como pedir um certo tipo de respeito ao alunos e eu empurrava essa responsabilidade para eles e eles não sabiam o que fazer. Então com isso eu fui também uma péssima aluna, era muito agressiva e bagunceira até com os professores porque eu tentava jogar as coisas para cima deles e não tinha a resposta né. Eu me lembro de entrar meia hora antes na escola e sair uma hora depois ou vice versa ou praticamente passava a aula dentro da biblioteca ou dentro da sala dos professores porque era o lugar que eu era encostada para que ali ninguém mexesse comigo (DEBORAH). (sic)

Os que mais cometem atos discriminatórios (geralmente exercidos por meio de piadas, agressões e insultos) são os estudantes do sexo masculino (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Sofreram a discriminação por:



O preconceito contra os homossexuais se apresenta como um cenário contínuo no período escolar. No entanto, a compreensão do docente é um fator importante para agravar ou minimizar os processos discriminatórios. O despreparo profissional baliza as impunidades sobre as mulheres trans. Para Bianca, a presença dos professores não significou uma ação de enfrentamento à homofobia. Para ela, os professores “*sabiam. Só que não adianta não, os alunos tomam conta, não adianta os professores tentarem fazer alguma coisa, mas os alunos parecem que tomam conta e os professores nem dão conta na hora*” (sic).

Na afirmação de Deborah o distanciamento dos professores reafirma as práticas de discriminação pelos estudantes masculinos. Na sua resposta, a discriminação era praticada “*Por parte dos alunos, os professores eles pediam um tipo de respeito, né, eu entendia que alguns não aceitavam também. Mas eles pediam algum tipo de respeito, mas eles não tinham controle, não sabiam e não adquiriam nenhuma experiência sobre aquele papo*

A formação do profissional da educação passa a ser um elemento indispensável para o enfretamento da homofobia. O despreparo e a não

compreensão do assunto tendem a dificultar o processo de aceitação das transexuais e travestis nas salas de aula. Em situações em que a aceitação dos professores é maior, os impactos dos conflitos são reduzidos

Pelo comportamento dos estudantes. Graça a Deus os professores na época já entendiam a decisão da gente e vários professores me viram crescer na escola e viram que tipo assim, é uma coisa que veio de mim, não por eu crescer e me tornar um homossexual. Mas sim, me viram crescer desde criança e viram que aquilo era uma coisa já de nascença. Por que com seis 06 anos eu já tinha a cabeça aberta que ser homem pra mim não era uma coisa que ia me deixar feliz (VANESSA). (sic)

O reconhecimento pode transcorrer de forma simples quando os docentes assumem a responsabilidade de aceitar as especificidades das transexuais e travestis. Os conflitos são pormenorizados, amenizando os impactos do estranhamento. De acordo com Bárbara, reconhecer o seu nome social contribuiu para sua permanência em sala.

Olha no meu caso, nunca houve muito conflito, eu já era uma pessoa assim. É, eu sempre fui um pouco tímida assim na escola, no meu trabalho eu já lidei com muita pessoas, inclusive eu trabalhei no carnaval e muito embora teve outros trabalhos que já fiz e sempre lidei com muita gente. Mas na escola eu tinha uma pouco de pé atrás, era um pouco tímida, mas sempre que eu encontrava um professor, eu explicava. Olha! Eu sou assim, gosto de ser tratada assim, esse é meu nome e tal e ele ia lá na listinha de chamada e botava meu nome Bárbara na frente. Então assim, isto é legal e eu nunca tive conflitos na escola (BÁRBARA). (sic)

Segundo Juncais e Silva (1998), os educadores que possuem autoridade simbólica e poderiam mediar os conflitos que emergem não estão preparados e também possuem valores e normas interiorizadas que são acionadas.

Muitas vezes, alguns educadores procuram desenvolver um processo de socialização e aceitação desses indivíduos na comunidade escolar. Entretanto, há limitações no conhecimento das necessidades destas pessoas.

A transformação do corpo trans pode ser compreendida com um processo de identidade com gênero feminino. O uso dos hormônios, o desejo pelo silicone e o uso de roupas associadas à performance do feminino são um etapa posterior ao universo psicológico da transexualidade ou travestilidade. Nas falas das entrevistadas, notamos que a transformação do corpo significa assumir o gênero já existente e omitido até então na esfera do público, significando o reconhecimento delas com suas reais identidades.

De acordo com Bento (2006), o sentido que se atribui às roupas e aos acessórios liga-se a um campo mais amplo de significados que extrapola a ideia de um “gosto pessoal”, vinculando-se às normas de gênero que estabelecem determinadas formas de cobrir os corpos-sexuados. As roupas não cumprem exclusivamente um papel funcional.

O corpo fala por intermédio das estéticas, das roupas, das cores, possibilitando demarcar quem somos, como nos vemos e quais são as nossas singularidades. Ao perguntar se no período escolar elas já possuíam as identidades femininas, elas associam ao processo de “virar”, “assumir”, “liberar geral” no sentido de publicizar quem elas realmente são. Ao perguntar se no período escolar elas já possuíam características femininas, Vanessa respondeu que: “*Não, até então eu fui discreta. Aí aos meus 18 anos, eu fui liberar geral mesmo e decidir levar minha vida conforme eu sou hoje e sou feliz*” (VANESSA)(sic). Para Silvia “*Já, só que a gente fica despistando e nunca tem relacionamento, eu nunca tive namorado assim, sempre assim e a gente não aguenta essas coisas, a gente tem que desabafar, se revelando mesmo, não pode esconder não, senão a gente fica passando mal*” (sic).

Os banheiros demonstram a fronteira entre os espaços físicos onde os corpos são separados entre o feminino e masculino. A estrutura química e a organização de mictórios abertos demonstram que o espaço do banheiro é muito mais do que um lugar para as necessidades fisiológicas: é um espaço de reprodução de normas sociais.

Ir ao banheiro pode ser uma necessidade e um hábito comum a todos os indivíduos. Porém, quando não existe a compreensão do universo trans, as medidas tomadas acabam contribuindo para legitimar a subordinação e a segregação:

Tive! Tive certo receio sim! Por que pra mim frequentar o banheiro na hora da aula, eu tinha que pedir a professora para utilizar o banheiro, mesmo se eu estivesse apertada na hora do recreio né, naquele intervalo, eu aguentava firme para esperar voltar às aulas, pra mim pedir licença para usar quando não estivesse ninguém. Certamente eu tive certo receio sim (VANESSA). (sic)

As razões para o interrompimento dos estudos estão associadas a valores importantes para a aceitação dos indivíduos. A ausência de apoio familiar e a escola contribuem para o fracasso na vida estudantil. Para Silvia, a falta de apoio familiar dificultou a continuidade dos estudos. Segundo ela: “Eu acho que sim, porque já tinha esse fenômeno assim, porque eu não tive apoio da família pra continuar e já outras pessoas da família tiveram e não quis e eu que queria e não tive apoio, teve uma que teve de tudo na família e não foi à frente e eu que queria não tive” (sic).

De acordo com Deborah, a não aceitação foi preponderante para a entrada na prostituição. Para ela, “*A família não aceitou, a igreja não aceitou e eu achava que a escola iria aceitar porque tinha um vínculo maior com a quantidade de pessoas e também não aceitou. Então eu não tinha outra alternativa a não ser largar a igreja, a escola e a casa e procurar pessoas igual a mim na rua*”(sic).

Todas as quatro entrevistadas que ainda não concluíram o Ensino Médio demonstram o interesse em voltar a estudar, evidenciando que as dificuldades para o retorno estão para além das suas vontades individuais. Essa questão aponta a necessidade de pensar mecanismos que facilitem o acesso das transexuais e travestis à escola. Para Vanessa: “Olha! É um caso a se pensar, tá! Gostaria muito, mas eu teria que pensar, porque na vida que levo hoje na noite, poderia vir a me prejudicar um pouco. Tá entendendo?” (sic).

A escola precisa apresentar elementos que demonstrem uma readaptação e uma humanização para permitir desconstruir o imaginário negativo vivido por elas. De acordo com Bianca: “Se eu fosse voltar, eu queria voltar para escola particular e não pública, porque eu acho que o povo respeita mais”.

Para muitas, o retorno à escola precede a uma nova concepção em relação à diversidade sexual, não sendo mais aceitas novas formas de retorno sem

que as velhas práticas de discriminação não sejam enfrentadas pelos gestores e pelas escolas. Ao perguntar o que elas mudariam na escola, as respostas caminham para a necessidade de combater as formas de discriminação:

Olha! Ainda existe o preconceito, tá entendendo! O que seria bom para nós travestis e trans era que houvesse uma oportunidade de uma escola só para nós. Por que quer queira, quer não, ainda existe o preconceito e a gente sempre vai ouvir piadas das pessoas que se dizem ser normal. Então seria uma boa separar este ambiente só para nós (VANESSA). (sic)

Outro depoimento corrobora a discussão feita.

Olha! Eu não mudaria muita coisa não, eu só gostaria que as pessoas diferentes, vamos dizer assim, não só pela opção sexual, mas por tribos, hoje em dia você vê que algumas pessoas vão com o cabelo diferente, vestindo diferente e eu só queria que todo mundo fosse tratado igual e não houvesse diferença, aí a escola seria perfeita (BÁRBARA). (sic)

Ao fazer a consulta sobre a Resolução nº 2.735/2011 do Conselho Estadual de Educação¹⁰ (que reconhece o nome social para as transexuais e as travestis na escola) e refletir se esta resolução vai contribuir para o retorno das trans à escola, todas as entrevistadas consideraram a medida como ações positivas e um marco para a compreensão do que é ser transexual ou travestis:

Acho que contribui sim, ajuda. Porque muitas vezes elas ficam reprimidas por causa disso mesmo, ficam com uma identidade confusa, porque uma trans vive com um nome, uma pessoa e ela é aquilo. Psicologicamente ela não enxerga outra coisa na vida dela, ela é aquela pessoa, aí você chega na

¹⁰ Resolução aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e homologada pelo Secretário de Estado da Educação. www.cee.es.gov.br/ acessado em 19 de outubro de 2011.

escola e é chamada de outra pessoa, dai é o motivo para vim as brincadeiras, as coisas que acontecem. Então a pessoa se reprime e é quando ela quer fugir daquilo. Entendeu? Aí agora, dessa forma, as pessoas serem respeitadas, podendo ser chamadas pelo nome social que gosta, acho que vai ficar mais à vontade (BÁRBARA).(sic)

Reconhecer o nome social significa compreender quem elas realmente são. O nome é mais que um registro civil; é a afirmação de que somos sujeitos particularizados e que os nossos adereços físicos e estéticos funcionam como código que traduzem o bem-estar entre o nome e a nossa imagem. O nome de registro, quando não condiz com a identidade do sujeito, torna-se instrumento de constrangimento e humilhação. A declaração de Sílvia complementa a importância do autorreconhecimento do seu nome verdadeiro:

Contribui. Porque eu mesmo não gosto desse nome da identidade, eu nem gosto de falar nesse nome. Quando tem que marcar uma consulta eu fico até do lado de fora porque se gritar eu nem vou, nem vou pra consultar. Esses dias eu criei caso com uma pessoa, criei caso com a auxiliar de odontologia por isto. No bairro onde eu moro, eles não me vêem com a imagem desse nome da identidade. Me vêem com outra imagem e eu fui obrigada a falar com a auxiliar de odontologia que se ela já sabia disso, então porque ela ficava repetindo, então é porque ela tem problema. Disse que ela tinha que fazer tratamento para fazer um negócio desses, porque envergonha a gente muito mesmo, falar esse nome envergonha muito a gente. Porque a gente não tem nada a ver com esse nome ali e eu não pedir para chamar esse nome também, quem colocou esse nome em mim tem muita honra e ela também não tem nada a ver. Mas eu gosto de ser chamada de Silvia, de silvinha e com isto, vai trazer mais ânimo, vai ter vibração melhor e a gente vai se sentir mais animadas e mais aceitas pelas pessoas (SÍLVIA).(sic)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dessa discussão, os desafios colocados caminham concomitantemente com os impasses existentes para a implantação e concretização da Educação de Jovens e Adultos. Tomando como base as literaturas referentes à história do desenvolvimento capitalista, podemos identificar que o sistema econômico produziu ao longo de seu percurso um processo de desenvolvimento que tem em sua própria dialética a produção da desigualdade entre classes sociais, etnias, orientações sexuais e identidades de gênero, materializando a sua contradição na existência de uma vasta população vulnerabilizada pela marginalização e pela exclusão.

Parecidamente a outras políticas de Estado, a educação torna-se um espelho refletor de uma realidade socioeconômica existente, tendo como grande desafio mudar uma estrutura social de segregações constituída por gerações que carrega como resultado o déficit educacional, a baixa escolaridade e o empobrecimento de uma expressiva parcela da população brasileira.

O ensino fundamental para jovens e adultos passou a ser considerado um direito a partir da Constituição de 1988. Mas é importante constatar que os movimentos que existiram, como a Campanha da Educação de Adolescentes, o Movimento de Cultura Popular, o Sistema Paulo Freire de Educação (e até mesmo o MOBRAL promovido durante o período militar), entre outros, demonstraram que as ações reivindicatórias pela educação de jovens e Adultos foram de extrema valia, pois também impulsionaram a conquista obtida na Constituinte de 1988.

Mais recentemente, podemos averiguar que, mesmo com a inclusão na Constituição, a ausência de rubricas orçamentárias e a falta de uma política sistemática na Educação de Jovens e Adultos traduziram a marginalidade desta política em relação à educação regular. Neste sentido, compreendemos que a dimensão dos desafios presente dentro da instituição escolar e a dicotomia existente entre trabalho e educação são esferas de contradições ainda presentes para a profissionalização e para a EJA.

A relação entre sexualidade e escola é importante nas vidas dos indivíduos e na esfera das transexuais e travestis; suas identidades femininas são compreendidas como um reconhecimento de si para com o mundo e uma afirmação que no biológico masculino sempre esteve presente a performance e o desejo pela construção de corpo identitário com o feminino.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram essenciais para alcançar o objetivo de compreender como a EJA tende a ser um espaço de retorno da população excluída pela discriminação sexual e que precisa se preparar para não se tornar um novo espaço de expulsão das mesmas.

Compreender o universo das ordens heteronormativas e como elas se inscrevem no ambiente escolar possibilita entender como as intolerâncias sobre a diversidade são operalizadas nas escolas e, ao mesmo tempo, possibilita discutir ou constatar as razões que impedem a entrada e a permanência na escola e a conclusão do ensino para as travestis e as transexuais.

Ao trazer este debate para o âmbito da educação, acreditamos que esse promoverá a reinclusão de um assunto que foi (e é) fortemente silenciado e que marginalizou as cidadãs do convívio escolar. Estas damas da noite não foram apenas colocadas no campo da periferia social, mas também são indivíduos que a sociedade tenta tirar da ótica visual para assim, garantir a manutenção das normas e regras que regulam os comportamentos individuais.

A sociedade produz preconceitos e violência e a escola como instituição responsável pela produção do conhecimento precisa assumir o seu papel no enfretamento das formas de sexismo, machismo, racismo e as homofobias internalizadas na história e nas práticas exercidas pelos sujeitos da escola.

A incorporação dos conteúdos sobre a sexualidade e sobre a diversidade sexual precisa ser empregada nos projetos políticos pedagógicos escolares. A importância de enfrentar os preconceitos não podem se resumir à vontade individual de alguns professores simpatizantes com a luta, mas ser reconhecida com uma ação continuada de respeito à diversidade, promovida pelos operadores da educação.

O reconhecimento da diversidade sexual por meio da educação de jovens e adultos tem como compromisso moldar uma nova concepção de escola que considera as especificidades da população LGBT, visando a superar as fronteiras que a binariedade produz nos espaços (como os banheiros, as atividades físicas), no uso dos nomes sociais e nos documentos públicos escolares.

Faz-se necessário compreender quais os elementos que possibilitariam o retorno escolar das profissionais do sexo trans que trabalham nas noites. A pesquisa empreendida nos permite apontar alguns: a oferta de turmas de EJA diurno, a formação dos profissionais, a expansão da sala de aulas para novos espaços, como centros comunitários e outros aparelhos públicos, e a reavaliação das normas escolares que possam reconhecê-las em sua integralidade.

Reafirmar que a homossexualidade expressa um direito de existir não significa instaurar uma ditadura gay ou quaisquer outras nomenclaturas pormenorizadas, mas constatar que a única ditadura que existe e se reproduz na escola é a ditadura da discriminação que segregava as mulheres, os pobres, os negros, as pessoas com deficiência, os homossexuais, entre outros.

A inscrição por visões de mundo mais democráticas precisa da universalização da educação que tenha como matriz sua dimensão universal, permitindo assim constatarmos que a diversidade social é a maior riqueza e ao mesmo tempo, um dos maiores desafios para se pensar que o público é público não por ter homogeneizados os seus sujeitos, mas sim pelo reconhecimento de que o diferente é a base de constituição e de desenvolvimento de nossa sociedade.

Por fim, os impactos produzidos pela EJA (que traz em seu bojo uma nova concepção de escola e de sujeitos) impulsionam o processo de reconhecimento e autoavaliação da lógica entre educação e trabalho e, mais, a lógica entre sexualidade, educação e trabalho, permitindo assim uma maior ressignificação da escola como espaço da diversidade e de instituição, que tem como princípio humano a defesa de que temos o direito de sermos diferentes e, ao mesmo tempo, o direito de sermos iguais quando a desigualdade nos fragiliza.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 jun. 2005. . Disponível em: http://ortal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 2011.

BRASIL. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em: http://ortal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 2011.

BRASIL. MEC, SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA: Documento Base, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acessado em 10 de junho de 2011.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual, Rio de Janeiro. Garamond. 2006.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELGADO, Lucilia de A. Neves. História oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.

DUARTE, Geovanna P. As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais: estudo de caso dos cursos técnicos de Mecânica e Química. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009.

FERREIRA, E. B. RAGGI, D. RESENDE, Maria José. A EJA integrada à Educação Profissional no CEFET: Avanços e contradições. Trabalho aprovado pelo GT 09 para a 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu – MG. [TRABALHO APRESENTADO] MINAS GERAIS, 2007. 1 Cd-Room.

GRUPO GAY DA BAHIA. Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais disponível em www.ggb.org.br. Acessado em 10 de Junho de 2011.

JUNCAIS, I. J., SILVA, G. M. Escola e sexualidade: Reflexões sobre vivências de exclusão social. Trabalho aprovado pelo ST 51 - Gênero e sexualidade nas práticas escolares, realizada em Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Acesso em outubro de 2011

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. (org) O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, B. S.P. SCOPEL. E. G. ZEN. E.T.SILVA. L. C. S. FERREIRA. M J. de R. 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 maio de 2010.

MOTT. L. Bahia lidera ranking nacional de assassinato de homossexuais, 2011. Disponível em: www.institutoadediversidade.com.br. Acesso em: 20 de junho de 2011.

OLIVEIRA. M. da Glória M. O CEFETES como não lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. Vitória, 2008. 90 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 Espírito Santo, 2007.

PAIVA, J. Concepção curricular para o 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.

PAIVA. Os sentidos do direto à educação de jovens e adultos. Petrópolis: DP et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

184 POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 5, 10, 1992.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

SILVA. J. Adriani da. A vida nas cores do arco-íris: a diversidade sexual e o espaço escolar na Educação de Jovens e Adultos. Seminário de Educação de Jovens e Adultos - PUC- RJ.2010. Disponível em www.seeja.com.br/. Acesso em 20 de maio de 2011.

FERREIRA, Leyse da Cruz

FERREIRA, Maria José de Resende

6 | A EVASÃO E AS AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA EJA E PROEJA

Bárbara Elisa Uliana Premoli⁽¹⁾
Marcia Brandão Santos Cade⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

A busca pelo ensino de qualidade e pela inclusão dos alunos trabalhadores baseia-se em propostas e metas a serem alcançadas pelos programas de ensino. O convívio entre educadores e alunos deve pressupor motivações de aprendizagem e condução para os presentes e novos desafios a serem enfrentados neste ensino. Para Moita (1992, p. 115), “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma se transforma, em interação”.

Apesar dos esforços por parte dos agentes públicos em solucionar o problema de baixo nível de escolaridade e, por conseguinte, em melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, ainda existe o problema da não adequação do sistema de ensino à plena modalidade dos que são beneficiados pelo curso, o que pode gerar problemas como a evasão escolar.

Dessa forma é importante discutir tais aspectos, uma vez que esse problema da evasão escolar é um dos principais para o impedimento a melhor alocação de recursos e ociosidade das estruturas oferecidas. O estudo aborda como problemática as possíveis causas da evasão na EJA e no Proeja,

¹ Professora de Geografia; Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. E-mail: belisavni@gmail.com.br.

² Mestre em Educação Unicamp - Unicentro. Tutora da Especialização em Proeja EAD, Professora do Ifes campus Vitória. E-mail: marciacade@ifes.edu.br.

analisando as ações ou métodos que proporcionam a sustentabilidade e permanência dos alunos.

Para desenvolver tais questões foram analisadas a única instituição que oferta a EJA em nível de ensino médio e a única instituição que oferta a modalidade Proeja no município de Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo. Para a EJA a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Fioravante Calimam” (EEEFMFC) e na modalidade em Proeja Instituto Federal do Espírito Santo campus Venda Nova do Imigrante (Ifes).

A EEEFM “Fioravante Caliman” iniciou suas atividades no ano de 1967. Era um colégio salesiano, particular, mas com a ajuda do seu fundador, Padre Cleto Caliman, possibilitou às pessoas condições de estudarem na entidade, através de convênios e bolsas de estudos. No ano seguinte, 1968, iniciou a primeira turma ginásial. Já em 1982, o governo do estado do Espírito Santo viu a necessidade de uma escola pública no município, pois não havia um número considerável de pessoas com possibilidades de pagar para estudar. Fez-se necessário um contrato de aluguel com os salesianos e assim teve início a Escola Estadual no mesmo ambiente da escola particular, que agora deixava de existir ali.

A escola teve uma contextualização regional significativa, junto com a participação dos moradores. A entidade sempre esteve inserida e envolvida nos acontecimentos da região, sendo muitas vezes até ponto de referência de acontecimentos regionais, como é o caso de uma das mais famosas festas da região serrana: a festa da polenta, que teve o seu início em 1979 e que acontecia no pátio da escola. O evento se concretizou nesse local até o ano de 1997, mas atualmente a festa tem seu próprio local de realização, “Centro de Eventos Padre Cleto Caliman” (Polentão). Além dessa festa, era no pátio da escola que aconteciam desfiles cívicos e outros eventos do município. A entidade teve referência de localização para a primeira cabine telefônica do município.

Já em 2002, deu início primeira turma da EJA na Escola e até o ano de 2011 foram concluídas dezesseis turmas no total. Só este ano até o início do segundo semestre, somavam-se 103 alunos cursistas na modalidade. Hoje, a participação dos moradores continua presente, e a relação entre funcionários da escola é de total respeito, todos são ouvidos e têm sua participação na elaboração de melhorias para a instituição, possibilitando também uma igualdade nos direitos de opinião.

O Instituto Federal de Educação do Espírito Santo-Ifes já possui uma história centenária na promoção de uma educação pública de qualidade, formando profissionais e sempre visando ao desenvolvimento local, regional e nacional. Foi instituído em 1909, pelo então governador Nilo Peçanha, e tinha o nome de Escola de Aprendizes e Artífices. Na ocasião formava jovens artesãos, voltados ao trabalho manual e configurava-se como uma instituição de efetivo valor social, econômico e de formação para a vida.

O Ifes, antes denominado CEFETES, já passou por outras denominações, como a conhecida Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Hoje atua em vários municípios do estado do Espírito Santo, com a educação presencial e com a educação a distância. Sua atuação se volta aos cursos de Nível Básico, de Formação Inicial, e Cursos Técnicos. No nível Superior temos os Cursos Superiores de Tecnologia, as Licenciaturas, as Engenharias e também as Pós-Graduações (lato sensu e stricto sensu). Delimita seus cursos de acordo com as potencialidades da região na qual está inserido, buscando assim que o processo educacional contribua para uma formação coerente com a realidade econômica, cultural e social da região.

Por meio da política do Governo Federal o município de Venda Nova do Imigrante foi contemplado no ano de 2010 com um Campus que atualmente possui 522 alunos matriculados, nas seguintes modalidades de Cursos: Técnico Integrado de Ensino Médio em Administração e Agroindústria (Matutino e Vespertino); Técnico Integrado Ensino Médio em Administração, na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja (Noturno); Técnico Concomitante em Administração em parceria com o Programa Bolsa-Técnica – Secretaria Estadual de Educação (Noturno) e Técnico Concomitante em Agroindústria (Noturno). O Ifes campus Venda Nova do Imigrante qualifica profissionais para atividades econômicas tradicionais da região, visando à renovação no perfil dos trabalhadores locais.

De acordo com a realidade local, buscou-se identificar as possíveis causas da evasão na EJA e no Proeja no município de Venda Nova do Imigrante-ES, analisando as ações ou métodos que proporcionam a sustentabilidade e permanência dos alunos, nas duas instituições onde é oferecida a Educação de Jovens e Adultos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da educação no Brasil passou por vários processos adaptativos em sua estrutura curricular. Desde o período colonial, o ensino regular era oferecido sob caráter mais religioso ou/e para as pessoas com maior poder aquisitivo. Na Educação de Jovens e Adultos não foi diferente. Logo após o Brasil Império, começaram a surgir reformas educacionais que priorizavam a necessidade de um ensino “diferenciado”, para as pessoas que na faixa etária regular não puderam usufruir do ensino “dito normal”. No ano de 1876, um relatório feito pelo ministro José da Cunha Figueiredo relatou que 200 mil alunos frequentavam as aulas noturnas, sendo durante muito tempo a forma de educação praticada por jovens e adultos.

Com o alto índice de analfabetismo e o surgimento industrial, houve a necessidade do aprimoramento educacional dos trabalhadores, a qual estabelecia no mínimo domínio da língua falada, o que fez a Educação de Jovens e Adultos tornar-se relevante para alfabetizar a pequena parcela da população trabalhista brasileira analfabeta. Logo após este período, surgem alguns movimentos de princípios democráticos (fim da ditadura de Vargas) como a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que em muito de seus propósitos solicitava melhores condições educacionais para a população analfabeta do país.

Em janeiro de 1947 foi aprovado o Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que atuou como um movimento de mobilização nacional a favor da EJA. Após algumas fases marcantes na história da EJA, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967 (educação oferecida à população analfabeta com a faixa etária entre 15 e 30 anos).

As novas propostas para melhorias do ensino de jovens e adultos vão surgindo, como exemplo o Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 (base legal do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA), abrangendo cursos de formação profissional integrada à escolarização de Jovens e Adultos, favorecendo as classes operárias/trabalhadoras como parte para a valorização, rendimento, qualificação da produção de seus trabalhos.

A EJA se institucionaliza como subsídios para aqueles que de alguma forma foram privados do acesso ao ensino “dito” formal. Mas nos dias atuais, a EJA torna-se a principal modalidade de ensino para essas pessoas,

suprimindo a escolarização regular e garantido a qualidade de ensino e inclusão a elas (respeitando todas as suas singularidades) através de um currículo inovador.

A temática de estudo se articula na perspectiva de entender o motivo da evasão escolar para, posteriormente, identificar as possíveis causas e refletir sobre estratégias pedagógicas usadas para a sustentabilidade e permanência dos alunos na escola, pois apenas o oferecimento da oportunidade educacional pode não ser suficiente para a estadia e sucesso escolar destes.

Inicialmente, é preciso conhecer o perfil destes sujeitos que se encontram num processo educativo cujo objetivo é atender às suas especificidades, partindo do pressuposto de Arroyo:

“Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”. (2006, p.22)

Para garantir um ensino qualificado, com um currículo educacional que considere toda sua singularidade de vida social e educacional. Em prática, o que se pretende é contribuir para o entendimento da educação da EJA, entendendo seus sujeitos, com finalidade de buscar os melhores meios para compreender o motivo da evasão escolar dos alunos e propor melhorias para educação.

Saviani (1989, p. 1-2) afirma que, o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que

o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

De nada adianta a reformulação dos métodos, práticas e meios educativos, se a educação oferecida não responde às necessidades do meio social. Mesmo com tantos direitos descritos na Constituição Federal Brasileira de 1988, é evidente a possibilidade de ser cidadão, entretanto, nota-se que isso, na prática, não acontece. De acordo com Radunz (2000, p.88):

O homem (...) que comprehende sua condição de parte do todo se torna cidadão quando entende sua situação de ser livre em si e para si, ou seja, que sabe que é membro, que é homem, que têm direitos e deveres e, mais do que isso, que sabe que é parte do todo e, nesse todo, precisa movimentar-se, consciente.

É difícil pensar que com as medidas (leis, propostas, entre outras) de inclusão não haverá mais julgamentos de exclusão em meio social relacionados às características físicas, cor da pele, peso, altura, doenças, motivos sociais, econômicos. Essa situação de não discriminação só poderá acontecer a partir do momento em que todas as diferenças forem colocadas num grupo que as aceitem e as considerem, dando valores morais e de respeito ao próximo e que tenha os mesmos direitos e receba as mesmas oportunidades de vida. Como afirma Skliar (2003, p. 46):

(...) está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino de rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderá ser” – está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto, entre outros.

A experiência sobre igualdade social ainda é pequena, pois há uma grande maioria “indiferente” da sociedade que não admite o sentido da inclusão, dos direitos que todas as pessoas têm principalmente aquele grupo que é minoria social. Todos são diferentes aos olhos de quem vê, e independente disso não se vive em sociedade sem ter relação amigável com o próximo.

Tal situação reflete que as modalidades de ensino destinadas a jovens e adultos deve ter diferencial, por tratar-se de alunos com especificidades de natureza única, tanto social quanto emocional e, até mesmo, no momento do ato de construção de seus próprios conhecimentos, cujas limitações estão associadas não só ao aprender, mas também na associação da teoria com a prática (práxis). E para que isto seja mais bem entendido, os profissionais deveriam possuir no mínimo uma especialização na área deste programa. Como afirma a autora Saliés:

A forma de ensinar e de aprender dessa clientela interfere consideravelmente na forma em que a educação está sendo oferecida para essa clientela, além de ensinar considerando os saberes que o aluno já possui, precisa ainda, fazer a interface da formação básica com os conhecimentos técnicos específico do curso que ele (a) vai fazer. (2011, p. 49)

Os avanços da Educação de Jovens e Adultos são extremamente significantes, podendo assumir definitivamente o status de modalidade da Educação Básica, com perfil e características próprias, de uma população colocada à margem da sociedade. O progresso quanto à prática educativa (em que docentes estão se capacitando e qualificando para uma melhor mediação dos conhecimentos para esses alunos) contribui para a construção de verdadeiras autonomias. Os educadores devem ter em mente que a educação é um processo que se desenvolve num tempo e num espaço que sofrem transformações, decorrentes dos avanços sociais e tecnológicos e devem, a partir de suas práticas pedagógicas, considerar totalmente o ser.

A superação da desigualdade social está se tornando um exemplo para o ensino da EJA. É difícil compreender que um dia as pessoas terão direitos iguais à educação. Mas as esperanças ainda não se acabaram. Muitos profissionais da docência não se cansam de exaltar sua preocupação e estão

sempre procurando medidas, procedimentos de inclusão social para seus alunos, enfocando a dignidade e respeito.

A instituição escolar é um espaço de busca, construção, diálogo, conforto, desafio, prazer, conquista, descobertas de diferentes possibilidades de expressão e linguagens. Dentro da sociedade, a educação se manifesta como um instrumento de manutenção ou transformação social, o que passou a ser uma necessidade para trabalhadores que buscam qualificação profissional e pessoal, fator essencial e diferencial na formação do seu trabalho.

Atualmente o Proeja e a EJA sofrem altos índices de evasão. A proposta de definição de políticas públicas educativas voltadas para a inserção e inclusão social, considerando a inexistência de uma democracia igualitária no Brasil, é uma das medidas para o desenvolvimento educacional e erradicação da evasão. O reconhecimento e a valorização da contribuição da cidadania e aceitação das diferenças sociais são essenciais para a evolução do aluno e da instituição acadêmica. Segundo Zabala (1998, p.29), "... por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica".

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de esclarecer quais eram os motivos da evasão dos alunos da EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Fioravante Caliman" e do Instituto Federal do Espírito Santo campus Venda Nova do Imigrante. As análises objetivaram identificar as possíveis causas da evasão escolar dos alunos da EJA e do Proeja, além das ações de sustentabilidade e permanência adotada pelas duas instituições na tentativa de minimizar a evasão escolar local e ajudar em projetos que busquem a melhoria da educação. Os dados foram coletados através de questionários aplicados aos alunos e coordenadores e através de entrevista semiestruturada para os professores (depois do estudo piloto feito com quatro educadores).

A metodologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa, aplicando-se vinte questionários em cada uma das instituições entrevistadas para os alunos da segunda etapa da EJA e segundo bimestre do Proeja. Quatro

professores de cada modalidade de ensino também foram entrevistados. Além disso, um questionário foi aplicado para cada coordenação pedagógica das instituições pesquisadas. Para este estudo, foi necessário criar uma base de referenciais teóricos (referências bibliográficas) a fim de embasar a discussão dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados partiu inicialmente de uma pesquisa feita à coordenação das instituições analisadas, enfocando a quantidade de alunos evadidos no primeiro semestre de 2011, considerando-se que no Instituto Federal trabalha-se ainda com a divisão de bimestre, e na instituição Estadual os períodos se dividem em etapas semestrais. Observaram-se os motivos da evasão nesse período e as ações afirmativas das instituições para sustentabilidade e permanência dos alunos na escola.

Quadro 1 - Dados da Coordenação

QUESTIONAMENTOS	PROEJA	EJA
ALUNOS EVADIDOS ANO 2011	2º ano: 2º bimestre = Nove alunos.	2º ano: 1ª Etapa de 2011 = treze alunos.
MOTIVOS DA EVASÃO ANO 2011	Aspectos profissionais / Mudança para outra cidade /Aspectos familiares.	Aspectos profissionais / Aspectos familiares.
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA SUSTENTABILIDADE E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA INSTITUIÇÃO	Política de Assistência Estudantil* / Auxílio Material Didático* / Auxílio Transporte* /Projetos escolares.	Política de Assistência Estudantil / Auxílio Material Didático / Auxílio Transporte /Projetos escolares / Alimentação escolar.

* Só serão destinados caso seja decretado pelo serviço social da instituição que o aluno não tem condições para tal

Fonte: Proeja - Instituto Federal do Espírito Santo, campus Venda Nova do Imigrante/ EJA e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Fioravante Caliman”

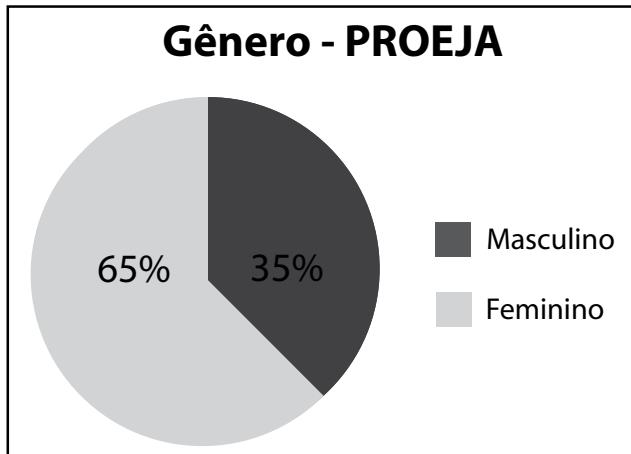
Observa-se no quadro 1 que na entidade que oferta o Proeja o número de alunos evadidos é menor, com apenas nove alunos de um total inicial de 54 indivíduos. Já a instituição que oferta a EJA iniciou com 37 alunos, dentre os quais permaneceram até o primeiro semestre ou etapa 24 alunos, obtendo o número de 13 indivíduos evadidos. Nas duas instituições os altos índices de evasão estão relacionados a aspectos familiares, profissionais ou até mesmo por mudança do aluno para outra cidade.

As ações afirmativas de sustentabilidade e permanência dos alunos no Instituto Federal, segundo os dados da coordenação, apresenta políticas de permanência e assistência estudantil, auxílio a material didático (xerox, caderno, outros.); auxílio transporte, que em parceria com prefeitura, é destinado mensalmente aos alunos para que também possam usar os ônibus municipais. Todas essas ações estão sujeitas a análises do serviço social da instituição, para reconhecimento de carência do aluno; e, projetos de permanência como o I Encontro de Empreendedores de Venda Nova do Imigrante, onde alunos do Proeja apresentaram situações dos cursos integrados como Técnico em administração.

Na Educação de Jovens e Adultos da escola Estadual, segundo os dados da coordenação, as ações afirmativas de sustentabilidade e permanência dos alunos, equivalem também a políticas de assistência estudantil, tais como: auxílio a qualquer material didático; auxílio transporte; alimentação ofertada no intervalo das aulas e projetos escolares como, por exemplo, a confecção e publicação do livro “Culinária, Cultura e Poesia...” feito pelos alunos da EJA, com momentos culturais onde compartilhavam receitas de seus antepassados, confeccionaram poesias sobre os momentos e as receitas de família, finalizando em um momento de apresentação, com jantar junto às famílias, a equipe pedagógica da escola e escritores renomados do estado.

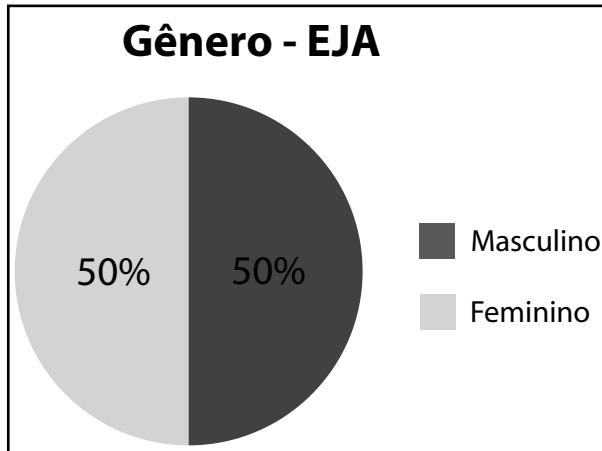
Após o questionário aplicado às coordenações, foram selecionadas algumas variáveis para descrever o perfil dos alunos da EJA e do Proeja, considerando suas principais características pessoais e de formação acadêmica, descritas a seguir.

Gráfico 1 – Gênero - Proeja



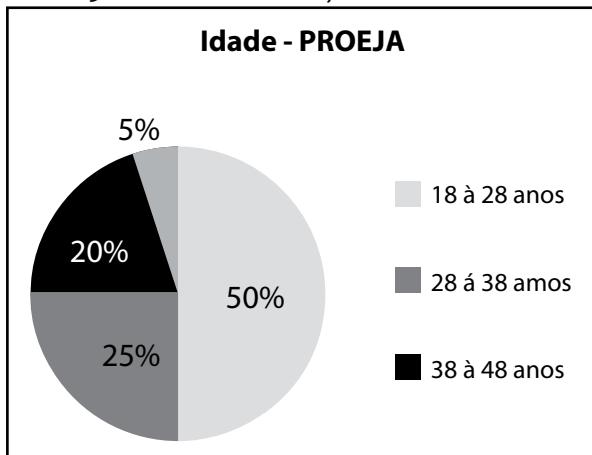
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2 – Gênero - EJA



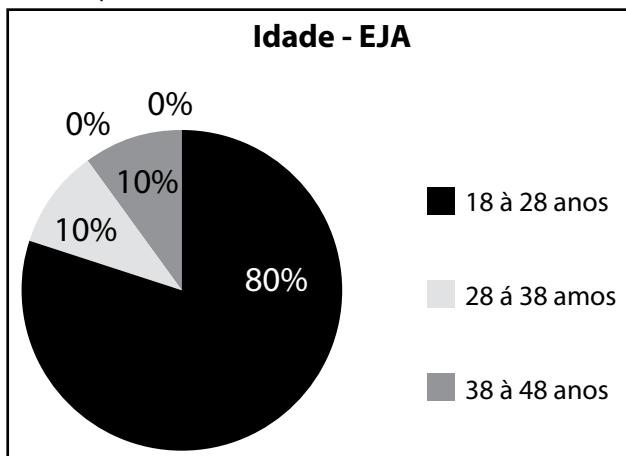
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3 – Faixa Etária - Proeja



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4 – Faixa Etária - EJA

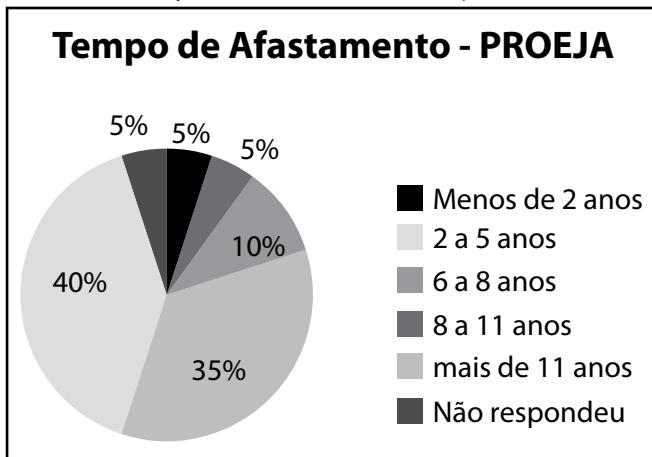


Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar os gráficos de gênero Proeja e EJA, percebe-se uma predominância do sexo feminino com 65% na instituição do Proeja e igualdade entre gêneros na modalidade da EJA. Em ambas há predominância etária de 18 a 28 anos, jovens em busca de qualificação para o mercado de trabalho. Há uma pequena parcela de 45% para Proeja e 20% para EJA que

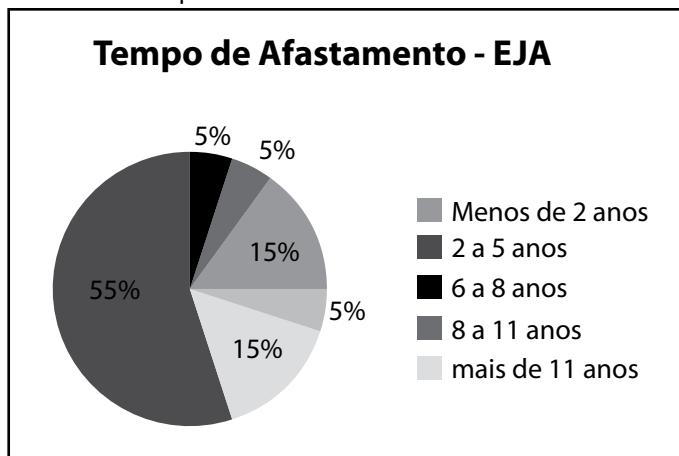
está entre 28 a 48 anos (diagnosticando que há muitas pessoas que tentam atualmente a possibilidade negada no período regular). A maior parte dos indivíduos ficou afastada pelo período de 2 a 5 anos dos estudos, por motivos pessoais, econômicos, familiares e profissionais.

Gráfico 5 – Tempo de Afastamento - Proeja



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6 – Tempo de Afastamento - EJA



Fonte: Dados da pesquisa

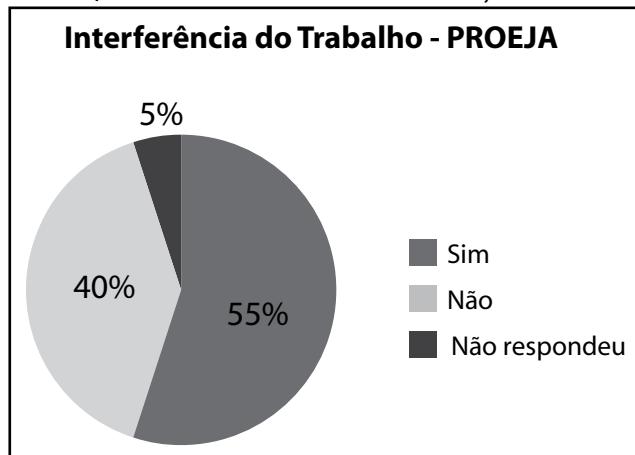
Tabela 1 - Análise de Dados

Motivo do afastamento	Projeja	EJA
Problemas pessoais	30%	45%
Problemas de saúde	0%	5%
Problemas familiares	10%	0%
Problemas econômicos	20%	0%
Reprovação	5%	15%
Problemas profissionais	5%	10%
Outros	25%	25%
Não respondeu	5%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

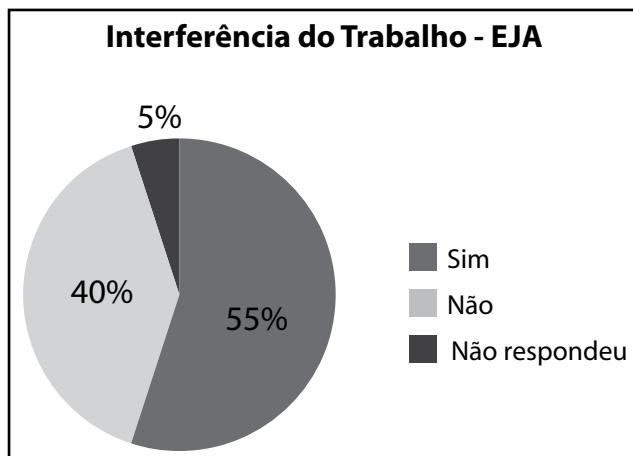
55% dos alunos das instituições afirmam haver interferência na qualidade de aprendizado por estarem trabalhando. Isso demonstra que conciliar as duas atividades é difícil para os alunos. A maioria dos alunos do Projeja já está no mercado de trabalho (o que explica a possibilidade de optar por uma modalidade integrada ao Ensino Profissional), constitui e sustenta família, pois aproximadamente 55% da sala possuem filhos.

Gráfico 7 – Interferência no trabalho - Projeja



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 8 – Interferência no trabalho - EJA



Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2 - Análise de Dados

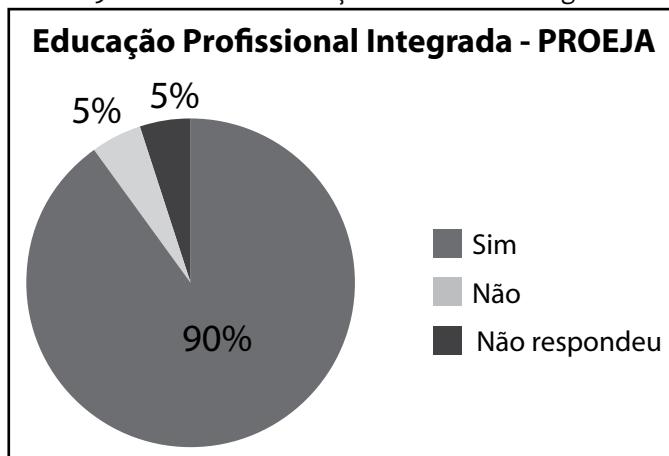
Estado civil	Proeja	EJA
Solteiro (a)	45%	65%
Casado (a)	45%	35%
Separado-Divorciado (a)	0%	0%
União estável	10%	0%
Possui filhos	Proeja	EJA
Nenhum	45%	75%
Um	25%	10%
Dois	15%	5%
Três ou mais	15%	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a integração da Educação Profissional nas modalidades cursadas, percebeu-se ser importante para os alunos, pois respondem ser melhor o aperfeiçoamento e qualificação como trabalhadores, 90% do Proeja e 85% da EJA afirmam ser essencial para a vida profissional. Alguns alunos da Instituição Federal afirmam que estão cursando o Proeja pela integração da EP, pois relatam ser compensador estudar dois anos e meio a mais que

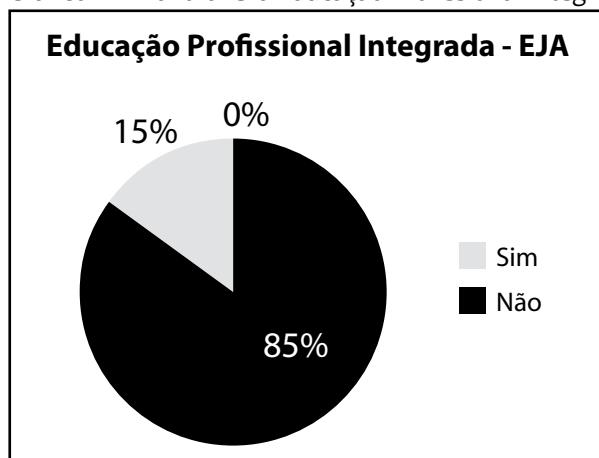
EJA para sair com uma especialização em mãos, e poder garantir novas possibilidades no mercado de trabalho. Os alunos EJA afirmam ter vontade de estudar em uma instituição que oferte a EP, mas garante que o tempo de estudo é maior, o que torna mais vantajoso para estes cursar a EJA em um ano e meio, e garantir a possibilidade em um curso superior mais rápido possível.

Gráfico 9 – Favorável a Educação Profissional Integrada - Proeja



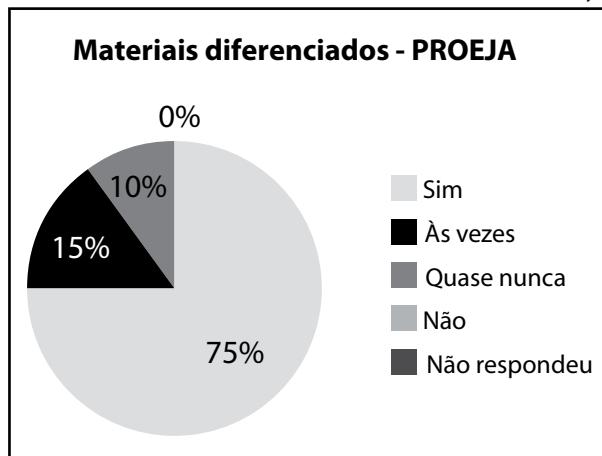
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 10 – Favorável a Educação Profissional Integrada - EJA



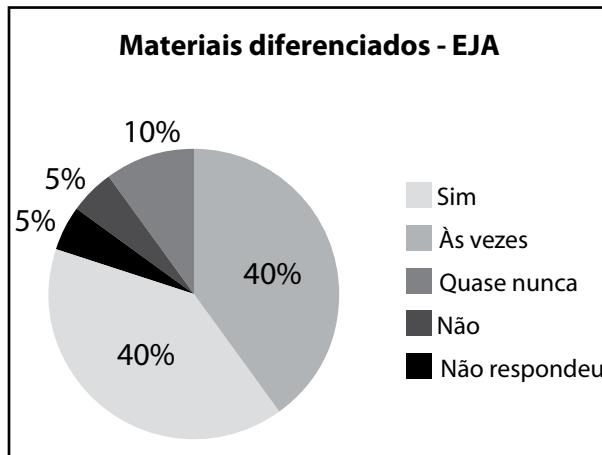
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 11 – Oferta de materiais diferenciados - Proeja



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 11 – Oferta de materiais diferenciados -EJA



Fonte: Dados da pesquisa

A oferta de materiais didáticos diferenciados pelos professores não é significativa para a instituição estadual, onde os alunos comentam não terem muito acesso a um ensino diferenciado. Ao contrário das respostas obtidas com os alunos do Proeja, que demonstram ter trabalhos e possibilidades diferenciadas de ensino. Como afirma Sálies, 2011, “A forma de ensinar e de

aprender dessa clientela interferem consideravelmente na forma em que a educação está sendo oferecida [...]”

Tabela 3 - Análise de Dados

Atende expectativas e necessidades acadêmicas	Proeja	EJA
Sim	90%	75%
Às vezes	10%	20%
Quase nunca	0%	0%
Não	0%	0%
Não respondeu	0%	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Posteriormente à pesquisa feita com os alunos e com a coordenação do Proeja e da EJA, foram entrevistados quatro educadores de cada modalidade, dando ênfase ao tempo de serviço prestado e a algumas características relevantes à sustentabilidade e permanência dos sujeitos, que estão descritos nos quadros 2 e 3 abaixo.

Quadro 2 - Percepções dos Professores do PROEJA (Parte 1)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR “A”	PROFESSOR “B”	PROFESSOR “C”	PROFESSOR “D”
TEMPO DE SERVIÇO	Sete meses.	Três anos aproximadamente.	Um ano e seis meses.	Um ano.
OFERTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIFERENCIA- DOS	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.

Quadro 2 - Percepções dos Professores do PROEJA (Parte 2)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
OFERTA DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES	Quase nunca, pois não há disponibilidade de horários.	Às vezes, quando há reforço do conteúdo.	Quase nunca, a maioria dos alunos trabalha o dia todo e não consegue se reunir.	Às vezes, pois a maioria trabalha e/ou chefe de família, o que limita o tempo de estudo.
FATORES DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	Participação na aula com espaço para dúvidas, discussões, exemplos dados pelos alunos, apresentações de trabalhos, aulas práticas, resolução de exercícios, etc.	A contextualização. Trazer o conteúdo o mais próximo da realidade do aluno.	Materiais diferenciados e aulas práticas.	A aplicação direta da disciplina no cotidiano.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 - Percepções dos Professores do PROEJA (Parte 3)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
OBJETIVO DA ESCOLA PASSADO EM SALA DE AULA PELOS ALUNOS	Nova oportunidade de aprendizado.	Completar o ensino médio. Vislumbrar o ensino superior.	Ajudá-los a se formar para que possam ter um melhor emprego e melhores condições.	A grande maioria busca a oportunidade de ensino que não teve no tempo adequado. Alguns ainda buscam melhoria no padrão de vida.
PROBLEMAS ENFRENTADOS NO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS	Falta de tempo dos alunos para estudo e atividade extrassala.	Além da defasagem do aprendizado que muitos alunos trazem, pesa ainda a heterogeneidade da turma.	Muitos deles não têm tempo de estudar fora da escola, além de apresentarem dificuldades de aprendizagem por estarem muito tempo fora da escola.	Excesso de faltas; Desnível de conhecimento básico.
MAIOR CAUSA DA EVASÃO	Aspectos profissionais.	A heterogeneidade da turma.	Aspectos familiares.	Aspectos familiares.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 - Percepções dos Professores do PROEJA (Parte 4)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
CONTRIBUIÇÃO PARA A EVASÃO	A falta de tempo fora da sala de aula dificulta o acompanhamento dos conteúdos, falta de motivação.	A heterogeneidade.	Dificuldade no aprendizado, o que leva os alunos a obterem notas baixas e acharem que não conseguirão concluir o curso; cobrança familiar.	Conciliar trabalho com estudo. Carga excessiva quando somados trabalho diurno e aula noturna.
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE E PERMANÊNCIA	Não sei.	-	Promovendo aulas mais dinâmicas.	Procuro sempre focar a disciplina no contexto (problema) social de algum aluno.
AÇÕES AFIRMATIVAS DA INSTITUIÇÃO	Auxílio transporte, auxílio alimentação e outros.	Política de assistencialismo.	Não me recordo.	Serviço social com ajuda de custo para diversas despesas.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3 - Percepções dos Professores do EJA (Parte 1)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
TEMPO DE SERVIÇO	Sete meses.	Quatro Anos.	Quatro Anos.	Dez anos.
OFERTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIFERENCIA- DOS	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
OFERTA DE ATIVIDADES EXTRAESCO- LARES	Sim.	-	Sim.	-
FATORES DIDÁTICOS PEDAGÓGI- COS	Trabalhos em grupos com temas contextualizados acerca da realidade dos alunos.	Procuro introduzir metodologias que focam o dia a dia dos alunos.	Colocar os conteúdos e aproveitar o máximo do que sabem. E de uma forma que contribua com sua vida.	-

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3 - Percepções dos Professores do EJA (Parte 2)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
OBJETIVO DA ESCOLA PASSADO EM SALA DE AULA PELOS ALUNOS	Para esses alunos, o objetivo da escola é a inserção e projeção no mundo do trabalho, em busca de oportunidades mais qualificadas.	-	-	Para os alunos é apenas para adquirir um diploma, mas muitos também querem fazer uma faculdade para mudar de emprego.
PROBLEMAS ENFRENTADOS NO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS	Evasão; Faltas frequentes e dificuldade em leitura e escrita.	Dificuldade de aprendizagem; tempo curto para trabalhar os conteúdos de forma diferente.	Falta de tempo para os estudos, e em alguns, muito tempo sem estudar.	Desnível.
MAIOR CAUSA DA EVASÃO	Aspectos profissionais.	Inadequação de metodologias feitas pela instituição escolar e educadores; trabalho e cansaço.	Aspectos familiares e profissionais.	Aspectos profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3 - Percepções dos Professores do EJA (Parte 3)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
CONTRIBUIÇÃO PARA A EVASÃO	Conciliação da jornada de trabalho com a jornada escolar, além de desgastante, proporciona uma reserva mínima para os estudos em casa, assim com o baixo rendimento o aluno se sente desestimulado.	A dificuldade de aprendizagem, eles não conseguem acompanhar os conteúdos.	Grande parte trabalhar e o desânimo juntamente com os outros aspectos acabam contribuindo para essa evasão.	Primeiramente o cansaço, pois todos os estudantes da EJA trabalham o dia todo e às vezes problemas familiares.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3 - Percepções dos Professores do EJA (Parte 4)

QUESTIONAMENTOS	PROFESSOR "A"	PROFESSOR "B"	PROFESSOR "C"	PROFESSOR "D"
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE E PERMANÊNCIA	Trabalhar temas mais próximos à realidade dos alunos.	Procuro ajudar o máximo para que os alunos permaneçam até o final do curso, por exemplo, adequando o conteúdo para a vida e utilidade no dia a dia.	-	-
AÇÕES AFIRMATIVAS DA INSTITUIÇÃO	Desenvolvimento de projetos, buscando fundir teoria e prática.	-	Promove ensino de qualidade em que o aluno possa ter boa qualidade de ensino profissional e projetos educacionais.	-

Fonte: Dados da pesquisa

Os questionamentos obtidos pelos educadores do Proeja e da EJA foram significativos, como pontos comparativos às respostas dos alunos ao analisar os aspectos dos educadores e da instituição cursada. Os professores do Instituto Federal apresentam pouco tempo de serviço (de sete meses a um ano, exceto o professor "B" cujo tempo de serviço soma três anos). Já na escola Estadual, os educadores têm o tempo de permanência e serviço maior, por

ser uma instituição mais antiga e única que oferta a EJA em nível médio. Os educadores “B e C” apresentam tempo de serviço estimado de quatro anos, já o educador “D” demonstra experiência maior com alunos da EJA, perfazendo dez anos de trabalho. O professor “A” tem apenas sete meses de experiência.

Todos os profissionais da docência dessas duas entidades afirmam que há oferta de materiais didáticos diferenciados aos alunos, e a maioria dos alunos confirma. A oferta de atividades extra-escolares no Projeja infelizmente não se relaciona às expectativas de melhorias na oferta de sustentabilidade e permanência dos alunos, pois os educadores, às vezes, ou quase nunca trabalham com novas possibilidades de ensino, não havendo tempo adequado para tal e nem reforço de conteúdo a quem precise.

Na escola Estadual, apenas dois educadores responderam à questão (professores “A e C”). Eles trabalham boa parte da construção das atividades extra-escolares em suas aulas, como o caso da construção do livro “Culinária, Cultura e Poesia”. Os recursos didáticos oferecidos por alguns profissionais da docência em ambas as instituições, baseiam-se em aulas interativas, dando ênfase nas singularidades dos sujeitos. A convivência dos professores com os alunos dessas modalidades diagnostica ser objetivo de alguns alunos, a vontade de ter melhor inserção no mercado de trabalho.

Muitos são os problemas (no Projeja e na EJA) para crescente evasão. Além dos aspectos familiares e profissionais, há a falta de tempo dos alunos para estudo e atividades extra-sala; defasagem; heterogeneidade da turma; dificuldades de aprendizagem por estarem muito tempo fora da escola; desânimo; cansaço; desmotivação; notas baixas; cobrança familiar; excesso de faltas; desnível escolar; dificuldade em leitura e escrita. Para minimizar tais problemas, há necessidade de se fazer com que os professores e instituição proponham ações afirmativas para permanência e sustentabilidade dos alunos em sala de aula.

As ações afirmativas da instituição segundo a opinião dos professores do Projeja são: auxílio transporte e auxílio alimentação, citada pelo educador “A”; política de assistencialismo, segundo o educador “B”; o professor “C” não recorda, e o educador “D” diz haver serviço social com ajuda de custo para diversas despesas. Na EJA os educadores “B e D” não deram opinião nenhuma, o professor “A” afirma ter desenvolvimento de projetos, e o profissional “C” afirma ser necessário um ensino de qualidade e haver projetos educacionais com ações afirmativas escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os resultados analisados, observou-se que os maiores motivos da evasão escolar do Proeja e da EJA são ocasionados pelos seguintes aspectos:

- Familiares - os alunos optam por cuidar de suas famílias ao invés de estudar.
- Profissionais - o cansaço pela alta jornada de trabalho impede o bom rendimento acadêmico.

Como desenvolvimento de ações afirmativas para a sustentabilidade e permanência dos alunos nas duas instituições pode-se indicar:

- Políticas de assistência estudantil;
- Aulas mais dinâmicas e interativas;
- Conteúdos relacionados ao contexto social do aluno;
- Desenvolvimento de projetos acadêmicos.

Apesar das inovações para a educação de jovens e adultos, como o aprimoramento da EJA, e o surgimento do Proeja nos Institutos Federais, ainda existem muitos entraves que resultam no fortalecimento da evasão e reprovação dos alunos dessas modalidades de ensino.

Após os resultados analisados é interessante observar que os maiores causas da evasão escolar das duas instituições analisadas são ocasionados por problemas familiares, pois os alunos abandonam os estudos para cuidar de suas famílias. Em seguida, os aspectos profissionais, como o cansaço da alta jornada de trabalho impede o bom rendimento acadêmico e afastamento dos estudos. Infelizmente, por mais que as instituições analisadas ofertem medidas de sustentabilidade e permanência, como política de assistência estudantil, ainda não é suficiente para o término da evasão escolar.

Saber lidar com esta pequena parcela estudantil relacionada à EJA e Proeja, torna-se um desafio de superação da evasão e possibilidade de ensino adequado para essas pessoas. Trabalhos mais dinâmicos, que

envolvam o dia a dia do educando, menos cobrança quanto ao tempo de estudo extraclasse, predominância de um ensino de qualidade em tempo hábil, tudo isso são ações positivas que a pesquisa realizada aponta como possibilidade de inclusão e permanência dos jovens e adultos na escola.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leônicio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL, Lei 9394 de 1996. Ministério da Educação e Cultura. Disponível: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02/08/11.

BRASIL, Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acessado em: 28/07/11.

Caderno PROEJA. Diversidade e Inclusão Social. Instituto Federal do Espírito Santo, 2011.

COSTA, Fernando Albuquerque. Diversidade Cultural e Educação. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=75>. Acessado em: 02/08/11.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12ª edição. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/resenha-do-livro-educacao-e-mudanca-paulo-freire/53083/>>. Acessado em: 22/10/11.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

GADOTTI, Moacir. Educar para um outro mundo possível. São Paulo:
Publisher Brasil, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de transformação. In:
NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora - LDA,
1992, p.111-140.

OLIVEIRA, Marta kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento
e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. 1999, n.12, pp. 59-73.

RADUNZ, José Roberto. A formação do cidadão Brasileiro. In:
GIRON,L.S.(Org). Refletindo a cidadania: estado e sociedade no Brasil. 7ed.
Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

SALIÉS, Iza Aparecida. PROEJA, Educação de Jovens e Adultos, na
Perspectiva do Ensino Técnico. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_24190/artigo_sobre_proeja,_educacao_de_jovens_e_adultos,na_perspectiva_do_ensino_tecnico>. Acessado em: 20/10/11.

SAVIANE, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e
históricos. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=saviani+trabalho+e+educa%c3%a7%c3%a3o:+fundamentos+ontol%c3%b3gicos+e+hist%c3%b3ricos&hl=pt-br&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart>. Acessado em: 10/10/11.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade,
diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 37-49,
2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf>. Acesso em: 28/07/11.

ZABALA, Antônio. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre:
Artmed, 1998.

PREMOLI, Bárbara Elisa Uliana
CADE, Marcia Brandão Santos

7 | A PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PROEJA

Maria das Dores Zanardo Coaioto⁽¹⁾
Maria Auxiliadora Vilela Paiva⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja teve origem a partir do Decreto nº 5.478 de 24/06/2005 e expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, com objetivo de promover a integração entre a educação básica e a profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Na integração da Educação Profissional-EP com a Educação Básica integrada à Educação de Jovens e Adultos, o papel do professor torna-se fundamental para construção do conhecimento dos alunos. A formação docente tem se tornado relevante entre vários pesquisadores nos últimos anos, em que se analisa e discute a importância da metodologia adotada pelo professor dessa modalidade de ensino, para a formação de um público jovem e adulto de especificidade cultural diversificada e que estão retornando à escola por motivos específicos.

Com o intuito de uma aproximação com a prática do professor que atua no Proeja é que nós, Maria das Dores Zandornado, com a experiência como professora de Geografia no ensino regular e na EJA e como aluna do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação

¹ Graduada em ciências sociais, pós-graduada em educação especial/inclusiva e educação profissional na modalidade eja. E-mail: mdasdoreszanardo@hotmail.com.

² Doutora em Matemática pela PUC-RJ. Coordenadora de TCC da Especialização Proeja e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Ifes. E-mail: vilelapaiva@gmail.com.

Básica na modalidade de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes e, Maria Auxiliadora Vilela Paiva, professora aposentada da UFES, pesquisadora na área de formação de professores, com experiência de atuação no Proeja desde 2007 como professora, pesquisadora e coordenadora no curso de Especialização Proeja, nos propusemos a investigar a problemática: Qual é a prática do professor de Geografia que atua no Proeja/Ifes?

Buscando compreender melhor qual é o papel do professor, principalmente na disciplina de Geografia, para conduzir os educandos à construção da aprendizagem, buscamos em vários autores e pesquisadores um referencial teórico para dar embasamento à pesquisa.

Visando atingir os objetivos, o trabalho desenvolveu-se por meio de uma pesquisa qualitativa de levantamento, com objetivo de entender melhor a prática do professor de Geografia que atua no Proeja, e com isso, pesquisar os saberes docentes necessários para uma prática nessa modalidade de ensino.

Partindo desse contexto, o foco de investigação esteve centrado na formação e na metodologia do professor de Geografia, que atua no Proeja do Ifes no *Campus* de Venda Nova do Imigrante, especificamente no curso de administração, com a preocupação de identificar sua formação acadêmica e as mudanças necessárias à sua prática pedagógica para atuar nessa modalidade, assim como a importância que conferia ao diálogo como mecanismo de aprendizagem.

2 METODOLOGIA DE ESTUDO

Esse estudo deu-se através de uma pesquisa qualitativa de levantamento porque o trabalho envolve pesquisa não estruturada; isso possibilita ao entrevistado liberdade para desenvolver cada situação na direção que considera adequada para esclarecer melhor o que foi perguntado. A pesquisa qualitativa de levantamento possibilita também ao entrevistador fazer observações em um ambiente próprio num determinado tempo e registro precisos e detalhados dos fatos observados, além de fazer uma interpretação e análise dos dados, utilizando descrições e narrativas.

A pesquisa foi realizada no Ifes - *Campus* de Venda Nova do Imigrante. A entrevista foi realizada com o Professor de Geografia, que atua na modalidade

de ensino regular e no Proeja do mesmo Campus; o curso escolhido foi o de Técnico em Administração na modalidade EJA de 2010, por oferecer horários compatíveis ao meu tempo disponível para as observações.

O *Campus* de Venda Nova do Imigrante foi implantado recentemente e, por isso, conta com poucas turmas assim distribuídas: quatro turmas do Proeja; duas com o Curso Técnico de Administração; e duas com o Curso Técnico de Agroindústria. Por esse motivo, o professor entrevistado trabalha nas duas modalidades de ensino (a regular e a EJA), pois somente com o Proeja não completa uma carga horária capaz de atender às necessidades do professor.

Para a realização da pesquisa, procuramos o *Campus* do Ifes de Venda Nova do Imigrante, onde foi discutido sobre a possibilidade da realização da pesquisa nesta unidade. Retornamos em outro momento para a entrega do termo de Autorização da Instituição de Ensino, o qual foi entregue ao diretor do *Campus*. Após a aprovação para a pesquisa, voltamos para agendar com o professor de Geografia uma entrevista.

Visando à realização da entrevista, buscamos elaborar um roteiro prévio partindo de algumas situações que envolviam a temática em questão, sendo que tais situações serviriam para direcionar a conversa. Cada situação escolhida se refere a uma temática já direcionada a partir de estudos realizados e definidos por autores, os quais nos forneceram embasamento teórico. As questões abordadas foram: a formação acadêmica do professor; a condução de sua prática educativa para atuar como professor do Proeja/Ifes; e a valorização do diálogo para a construção da aprendizagem.

Quanto à formação Acadêmica, o professor relatou que possui formação de Graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia; trabalha como regente de classe há três anos, também foi monitor no curso de Mestrado; atua concomitantemente nos cursos técnicos e no Proeja.

Por ter sido transferido de outro Estado para esse *Campus* recentemente, diz que ainda está em adaptação com a modalidade de ensino em questão. Em seu lugar de origem não atuava no grupo do Proeja, no entanto, antes de assumir a sala de aula, participou de Seminários e encontros com professores de outro *Campus*, além de reunir-se todas as quintas-feiras com os demais professores, pedagogos e profissionais (que atuam nessa modalidade), para discutirem e traçarem metas a serem alcançadas, e isso o deixa seguro quanto à modalidade e a metodologia praticada.

No que se refere à metodologia utilizada pelo professor, este trabalha dentro da teoria construtivista, segundo a qual a educação deve ser um processo de construção de conhecimentos, que ocorre em condições de complementaridade: por um lado, os alunos e professor, e, por outro, os problemas sociais e o conhecimento já construído pelos alunos sobre os assuntos abordados. Freitas concorda em sua citação com Fonseca (2002) quando descreve que:

O processo de construção do conhecimento do adulto, principalmente, é permeado por suas experiências de vida, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos nas interações de ensino aprendizado (FONSECA, apud FREITAS 2011, p.35).

Ao ser perguntado sobre as dificuldades encontradas no Projeja, relatou que estão relacionadas à questão do tempo em que os sujeitos estão fora da sala de aula, sendo que, pelo tempo e com as mudanças ocorridas no currículo educacional, alguns conteúdos não foram estudados, ou até mesmo esquecidos por eles. O educador faz uma comparação com as turmas do ensino regular quando trabalha o mesmo conteúdo, alertando que “(...) o Projeja é mais lento, sendo necessárias pausas para retornar aos conteúdos prévios que os mesmos deveriam saber ou lembrar, mesmo assim o conteúdo acaba avançando devido à maturidade dos alunos na assimilação dos conceitos e fatos” (PROFESSOR JONAS, 2011). O professor atribui o fato à vivência e à valorização dada aos estudos por alunos já experientes, Freitas, (2011) reforça o que diz Rancière (2007), acreditando que:

A vontade é um fator determinante para o processo de aprendizagem e que o compromisso do estudante e a intencionalidade na aprendizagem se fazem necessário para o processo educacional, soma-se a isso sua história de vida (FREITAS, 2011. p.31).

Quanto à valorização do diálogo como mecanismo de aprendizagem, o professor considera o diálogo entre educador e educando essencial para a efetivação da aprendizagem: “O que o aluno pergunta ele não esquece, já

o que o professor explica eles muitas vezes não se lembram” (PROFESSOR JONAS, 2011). O professor cita como exemplo o resultado das avaliações: as questões que são elaboradas a partir dos questionamentos dos alunos têm as maiores porcentagens de acertos em relação às questões relacionadas às explicações do professor. Ressalta também que, até mesmo os alunos que não perguntam, têm um acerto maior nessas questões. Como afirma Freire:

Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação, ao se valorizar o diálogo, estamos colaborando para que haja situações que possam transformar a dependência do oprimido em independência (FREIRE, 1987, p 67).

Após entrevistar o professor, foram realizadas observações de aulas em lócus, com objetivo de compreender melhor, através da visualização, como o professor emprega sua metodologia na prática em sala de aula; como utiliza os saberes já construídos por seus alunos, para introduzir os conteúdos da disciplina; e também como valoriza o diálogo como mecanismo de aprendizagem.

As observações foram realizadas no mês de Junho de 2011 e favoreceram a compreensão das representações do professor de Geografia, uma vez que ele introduzia um novo conteúdo para ser estudado, e isso nos possibilitou um acompanhamento de uma sequência didática (do início até o processo avaliativo). Ao longo das observações realizadas em três dias (de aulas geminadas, com duração de sessenta minutos cada) pudemos perceber a clara visualização da metodologia adotada pelo professor, as quais vinham de encontro com a linha de pensamento dos autores estudados para dar embasamento à pesquisa.

As observações das aulas de Geografia, cujo assunto envolvia o Capitalismo Financeiro, ocorreram de forma muito tranquila, pois o professor, no primeiro momento, expôs o assunto a ser estudado e perguntou para a turma qual o conhecimento que tinham sobre a questão. Em princípio houve um grande silêncio na sala, mas o silêncio foi quebrado por um aluno que perguntou: “É algo parecido com pegar um empréstimo no banco para abrir um comércio?”. A partir dessa pergunta-resposta, educando e educador interagiam na construção do conhecimento. Foi notável o interesse dos alunos durante as aulas. Eles forneciam exemplos com relatos de vivências

e observações, como foi o caso de um aluno, que relacionara o exemplo dos cartéis e monopólios de algumas empresas da cidade (como postos de gasolina e supermercados), enquanto outra aluna relacionava o holding com a fusão da pequena empresa de sua família à outra do mesmo ramo com o objetivo de melhorar as vendas através de outras redes de varejistas.

Minha família tem uma confecção de jeans. A venda era fraca porque as pessoas gostam de comprar tudo que precisam para a família em uma loja só, para facilitar a forma de pagamento e também ganhar tempo. Então fizemos um acordo com uma loja, que vendia de tudo um pouco, assim as vendas aumentaram, e até outras lojas encomendam com a gente para revender em suas lojas (ALUNA MARA, 2011).

Relacionando os assuntos de Geografia com o cotidiano, os exemplos citados incentivaram a participação ativa das aulas, pois os alunos demonstraram interesses, o que vem ao encontro de uma vivência que facilitou a troca de conhecimentos, os quais contribuíram para a construção da aprendizagem. Sobre isso, Freitas (2011) afirma, ao traduzir a citação de Skovsmose, quando descreve que “Um diálogo pode ocorrer entre dois ou mais participantes. O ponto crucial não é o número de participantes, mas a natureza da conversa e do relacionamento entre os participantes” (FREITAS, 2011, p.76).

O professor, além de levantar vários questionamentos relacionados ao assunto, oportunizou aos alunos perguntarem até satisfazerem suas dúvidas, e a turma mostrou-se sem constrangimento em relação ao educador, dialogando de igual para igual. Ressalta-se que o professor proporciona um ambiente favorável para um relacionamento e diálogo amigável, porém mantém firmeza no momento em que se faz necessário chamar os alunos à responsabilidade. Freire e Roger, na citação de Skovmose (2002, p. 16), concluem que as qualidades da comunicação podem se desdobrar em qualidades de aprendizagem, referindo-se tanto a elementos descritivos quanto normativos. Essa colocação ficou claramente explícita no comportamento da turma, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação à qualidade de diálogo.

Em outras aulas, o professor propôs uma atividade em forma de questionário e solicitou que a turma formasse grupos de cinco componentes

para discutir e registrar o que aprenderam; comunicou que na aula seguinte faria um sorteio dos grupos relacionando algumas questões, e cada grupo deveria apresentar para os demais seus relatos e conclusões. A aula em que se deu a culminância das apresentações foi muito enriquecedora. Cada grupo que apresentava suas considerações, ao demonstrar dúvidas ou até insegurança, era ajudado pelos colegas de outros grupos, que citavam exemplos e faziam algumas colocações para ajudá-los. Tal atitude reforça o que Freitas (2011) traduz na citação de Skovsmose, quando descreve que a aprendizagem tem ligação direta com a comunicação entre os participantes da ação educativa, pois a qualidade das relações interpessoais é que facilita a aprendizagem.

Na semana seguinte, aconteceu a aula de retorno, quando o professor, cuidadosamente, acrescentava algumas considerações que não foram contempladas pelos alunos. A pedido de dois alunos o professor fez uma breve explicação sobre acúmulo de capital no capitalismo financeiro e citou exemplos, usando aqueles dados pelos próprios alunos. O que nos chamou atenção foi uma fala de um aluno: *"Professor, a gente aprendeu tudo isso, mas queríamos ouvir de você para ter certeza de que estamos no caminho certo"* (ALUNO JOAQUIM, 2011). O professor dirigiu-se à lousa e convidou os alunos a contextualizar tudo o que aprenderam.

No decorrer das aulas, pudemos observar que houve um crescimento na aprendizagem de alguns conteúdos de Geografia, visto que, através de falas, os alunos revelaram mudanças de pensamentos após construírem o conhecimento de um tema. Puderam compreender como o capitalismo lidera o mundo e como ele se faz presente em todos os aspectos econômicos, ressaltando sua presença até mesmo no mercado de trabalho, onde, disfarçadamente, ocorre a lei da oferta e procura.

Pode-se ressaltar que o ensino de Geografia faz a diferença em cada sujeito (assim como a construção do conhecimento) para torná-los cidadãos ativos e críticos na sociedade, e quem sabe fazer algo que seja significativo para todos. No decorrer da pesquisa, apareceram exemplos significativos sobre a integração curricular entre a EJA e a Educação Profissional, oriundas das experiências e vivências dos alunos, reforçando a proposta educacional contida nos princípios que embasam o Proeja. Observou-se que o professor pesquisado conseguiu articular o saber já construído dos alunos e, a partir das experiências de vida dos educando, introduzir o conteúdo de Geografia conforme o currículo escolar.

2.1 A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS DA EJA

Para pensar em uma reforma curricular na perspectiva da Educação Profissional na modalidade EJA, é preciso superar a perspectiva assistencialista da EJA e prever uma proposta metodológica compatível com as vivências e os saberes da população que a busca. Isso pressupõe uma metodologia que considere os alunos sujeitos capazes de se apropriarem do conhecimento científico e de escolhas políticas e sociais, bem como de criarem, através do pensamento crítico, autonomia intelectual e ética. Para tal, é necessário construir estratégias metodológicas incentivadoras à participação e ao empoderamento dos alunos, tendo como sua principal característica o saber da comunidade como matéria prima para o ensino.

Cada aluno é único e tem seu próprio ritmo de aprendizagem baseado em suas experiências anteriores e externas à escola. A escola é o lugar de encontro dessas vivências, de alunos e professores e o debate a cerca de temas de interesse comum a todos. Preservar interesses, entender necessidades e tratar cada aluno de forma individualizada são aspectos centrais num ensino bem sucedido. A aprendizagem é o resultado de processos sociais e pessoais (CABRAL, 2010, p. 1).

Para trabalhar os conteúdos e estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado do educando, o professor não deve seguir o mesmo padrão do ensino regular. Jovens e adultos precisam participar de um processo de aprendizagem no qual eles vejam sentido no que é estudado, e para isso é preciso aliar teoria e prática, em que os alunos participam e se envolvam no processo de aprendizagem e possam construir coletivamente, partindo do social e histórico de cada aluno. Em aulas práticas, o aluno pode demonstrar e aplicar suas experiências, relacionando-as aos saberes da escola, vendo que estes saberes não estão tão distantes de suas vidas. Eles precisam ver aplicações imediatas do que estão aprendendo para atribuir significado a esses conhecimentos e, assim, resgatar e construir sua autonomia. Para

Freire (2006), o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um têm um imperativo ético, e não um fator que podemos ou não conceder aos outros.

A postura de um professor, ao trabalhar com a educação de jovens e adultos, ainda, segundo Freire, deve ser de inserção do educando no mundo social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e transformação social através do conhecimento. Cabe aos educadores desta modalidade de ensino ser facilitadores da aprendizagem; é como dizer que o processo educativo está centrado no educando, delegando ao educador a função de motivar, estimular e encorajar os alunos. Quanto a este aspecto, Freire avalia:

(...) minha posição não é de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas não sou o tipo de educador que se considera dono dos objetos que estuda com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto! A imagem do educador como mediador é mais recorrente, assim, todos os sujeitos se transformam, porque tanto os educandos quanto os educadores mobilizam os próprios saberem e a própria leitura da sociedade (FREIRE, 1996, p. 125).

A educação não pode ser simplesmente reproduutora de convicções dominantes. É fato que o educador consciente da sua tarefa não pode mudar uma realidade sozinho, mas como afirma Freire (1996, p. 26-127), pode demonstrar por intermédio de suas ações que é possível mudarem: “Já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.130). E acrescenta que

225

Na educação de Jovens e Adultos é preciso fugir de práticas que tornem o aluno um receptor onde o professor deposita os conhecimentos. É preciso se afastar da consciência bancária da educação, que impede o ato de criar e recriar, de significar e ressignificar (FREIRE, 1987, p.130).

Neste sentido, o educador tem o dever ético de reconhecer, de acolher, de valorizar e de legitimar seus próprios saberes, suas experiências, seus valores e suas especificidades, enquanto jovens e adultos. Desta forma, o educador visa à mediação entre o processo de ensinar e aprender, busca diagnosticar as dificuldades e potencialidades de cada educando para promover o avanço da aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos visa à formação do sujeito com conhecimento e consciência cidadã, bem como à organização do trabalho político para afirmação do sujeito na sociedade: “A conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora, e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2002, p. 45). Somente a partir daí será possível construir uma educação de qualidade capaz de conduzir os sujeitos no contexto de seus interesses.

Para que a aprendizagem aconteça, é preciso que o professor reconheça seu papel diante da interação que manterá com seu aluno. O professor deve estar atento à sua função primária: a de saber apresentar condições favoráveis à apropriação (por parte do alunado) de conhecimentos acumulados e socialmente tidos como relevantes. São estes conhecimentos que servirão de instrumento para o sujeito agir no mundo, para pensar sobre si e sobre as coisas da sua vida. O professor deve respeitar as limitações dos alunos, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo, criando, assim, um sentimento de confiança e propiciando um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa.

2.2 O ALUNO DA EJA E SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O professor dessa modalidade não deve apenas saber ministrar conteúdo, mas também estimular a reflexão e a crítica para ampliar o aprendizado do educando. Os jovens e adultos retornam à escola com objetivos variados: seja para dar continuidade aos estudos, seja para resgatar a educação abandonada em algum momento de suas vidas, e até para promover-se como profissional, por isso precisam ser motivados a estudar com métodos e práticas pedagógicas que facilitem a sua aprendizagem.

A facilitação da aprendizagem depende da qualidade de contato na relação interpessoal que emerge a partir da comunicação entre os participantes. Sendo assim, o processo de aprendizagem torna-se um processo dialógico, em que o diálogo e a comunicação são a base para o sucesso (SKOVSMOVE, 2002, Apud FREITAS, 2011, p. 33).

A educação de jovens e adultos deve ser compreendida não somente como uma relação de ensino e aprendizagem de conteúdos, mas como relação humana que se dá entre sujeitos com diferentes identidades, histórias e trajetórias em um contexto escolar específico. A escola não é o único lugar de aprendizagem, as relações sociais muito contribuem, por isso é preciso que os alunos sintam-se valorizados em seus saberes, que tenham a oportunidade de aprenderem aquilo que desejam. Para Freitas, o currículo deveria ser construído em torno de interesses e necessidades do aluno, que por sua vez teria a capacidade de trazer para o processo educacional experiências vividas no trabalho, no lazer, na família e na comunidade. Essa vivência do espaço escolar deve estar profundamente articulada com as experiências e processos sociais educativos vividos por educadores e educandos fora da escola.

Pensar a educação através do viés da relação é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e direitos. O campo dos “afetos” é um alerta ao micro, à dimensão pessoal; o campo dos “direitos” nos remete ao macro, à dimensão social; ambos intrinsecamente relacionados (GIOVANETTI, 2003, p. 15).

Assim, percebemos a necessidade de refletir sobre o que e como ensinar, pois a complexibilidade de ser professor da Educação de Jovens e Adultos passa pela sensibilidade de perceber que o sujeito está inserido em uma sociedade, onde a cultura, a razão e as experiências são diversificadas, por isso é preciso refletir sobre as necessidades, sobre os anseios e sobre as vontades de cada educando. O educador terá que construir novos saberes docentes, direcionados ao atendimento a essas necessidades, e, para isso, o diálogo é o caminho para conhecer o educando: “O trabalho do professor

deve estar em constante reflexão, por isso a necessidade da formação em serviço, pois parte das necessidades dos docentes e das situações vivenciadas no dia-a-dia” (FREIRE, 1998).

Percebe-se que apenas a fundamentação teórica não é suficiente, é necessária também uma busca constante não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais inserida a ideia da ação-reflexão no dia a dia do professor.

Não podemos ofertar aos estudantes jovens e adultos conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores (FREIRE, 2005, p. 100). FREITAS (2011, p. 57) ressalta que uma possibilidade seria trabalhar com a resolução de problemas, especialmente com abordagem metodológica, afinal, as sociedades aprendem resolvendo problemas sistêmicos (que representam desafios evolutivos), abrindo possibilidades não apenas para a valorização daquilo que já foi construído, mas também para a descoberta de novas interligações e possibilidades não antes vislumbradas.

O referido autor acredita, ainda, na integração curricular a partir de questões que favoreçam a formação do cidadão capaz de reconhecer seu papel no mundo em que vive e consiga garantir suas necessidades, mas, acima de tudo, possa captar o mundo além das rotinas escolares. Que esta formação propicie ao educando se apropriar da teoria e da prática ao mesmo tempo que adquire uma autonomia perante o mundo do trabalho, e o torne capaz de contribuir para seu próprio crescimento e para o crescimento da sociedade.

A valorização dos saberes dos educandos não é a única responsável pela aprendizagem dos mesmos, é preciso levar o aluno a utilizar suas experiências para a crítica e reflexão de sua realidade e futuro. Esse é o papel do professor, incentivar aprendizes a refletirem sobre as versões de sua realidade (FREITAS, 2011, p. 44).

O papel do professor é ajudar o educando a buscar a realidade, auxiliando-o a se sentir capaz de aprender. Freitas acrescenta que a tarefa não seria fazer o estudante refletir sobre sua experiência e, sim, motivá-lo para que ele possa fazer isso sozinho. “O estudante adulto está interessado

no mundo que o rodeia, pelos acontecimentos que têm uma significação em função de suas ações, dos seus desejos, dos seus valores” (MAGALVE, 1995, p.213, apud. FREITAS, 2011, p. 45).

Dessa forma, para que os alunos possam discutir o que estão aprendendo torna-se imprescindível o trabalho em grupo, como Freire cita: “O pensar coletivo não se dá de fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, sempre tendo como ponto de referência a realidade (FREIRE, 2005 a, p. 198-199).

O trabalho em grupo é capaz de colaborar para a aprendizagem de adultos, uma vez que, neste momento, os alunos podem dividir e trocar ideias, auxiliando sua aprendizagem reflexiva através do diálogo.

A aprendizagem ocorre desde que o professor não se coloque como o dono da verdade, aquele que fornece as respostas corretas, sua função, para que possa colaborar com a aprendizagem de seus alunos, deve ser, antes de tudo, organizar as discussões, trazendo para o grupo opiniões, fatos e experiências sempre abertos a perguntas críticas, com as mesmas condições que as contribuições de qualquer participante do grupo (LINDEMAN, 1989, p. 119-120, citado por FREITAS, 2011, p. 48-49).

Para Freitas, a prática educacional pode contribuir para a libertação do estudante se o profissional buscar respeitar as individualidades, começando por tratar o estudante como igual. Para isso, é preciso permitir que o aluno participe do seu processo educativo, que deve ser decidido por ele.

O professor, enquanto um dos elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, necessita estar preparado para pensar e enfrentar essas situações. A busca por informação deve, ou deveria ser, inerente à sua prática, um processo constituinte de desenvolvimento e estruturação profissional.

2.3 A VALORIZAÇÃO DO DIÁLOGO COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM

A educação de jovens e adultos é uma modalidade específica da educação básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou a adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino e, ainda, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

(...) Os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso na infância, e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos, ou dele se evadiram, logo propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2006, p.23).

Os sujeitos da EJA são homens e mulheres, trabalhadores (as) em busca do primeiro emprego; pais, mães, filhos, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados da escola letrada e dos bens culturais e sociais, condições estas que impedem uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem em um mundo globalizado, trabalham em ocupações não qualificadas e trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos formados por uma cultura própria, por saberes de vida, pelas memórias que os constituem. (...) A reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e muito menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino (...) o ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p.22).

Refletir sobre a importância de se conhecer os sujeitos da EJA, seu perfil, expectativas e vivências é fundamental para que as suas necessidades específicas sejam consideradas na construção de uma proposta pedagógica que considere as suas especificidades: “O respeito, a autonomia e a dignidade de cada um tem um imperativo ético, e não um fator que podemos ou não conceder” (FREIRE, 1999, p. 66). Portanto, é fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos, para que os conteúdos a serem

trabalhados façam sentido, tenham significado e sejam elementos concretos na intervenção significativa de sua formação.

Esse universo de informação ajuda a construir o perfil dos alunos: seus conhecimentos prévios, suas expectativas. Suas histórias de vida serão essenciais para que os professores planejem suas ações de forma mais significativa.

A educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. Para Freire (1987), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, midiatizados pelo mundo. “A aprendizagem é pessoal, mas tem lugar nos contextos sociais das relações interpessoais, assim, a facilitação da aprendizagem depende da qualidade do contato na relação interpessoal que emerge a partir da comunicação entre os participantes.” (SKOVSMOSE, 2002.p. 02), na tradução de FREITAS (2011, P. 33). Em outras palavras, o contexto no qual as pessoas se comunicam afeta o que é aprendido por ambas as partes.

O conhecimento é adquirido por meio da interação social e é constituído a partir da relação do indivíduo com a sociedade, considerando as experiências de vida, os valores, as crenças, ou seja, a cultura do educando. Freire entende que uma aprendizagem significativa se dará a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que repensem a forma de atuar no mundo.

Segundo Freire (1967, p. 66), “O diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”. Na fala de Freire, percebe-se que tudo o que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida.

Nessa perspectiva, o professor ocupa um lugar muito importante no processo de reprodução social, uma vez que exerce o papel de mediador entre os saberes e, para efetivar essa mediação, o professor necessita conhecer as condições sócio-históricas de seus alunos e também suas idealizações: “Sem diálogo não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 82).

O educador precisa conhecer que o educando é também portador de um saber adquirido com suas experiências próprias, e que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o professor reconheça seu papel diante da interação.

Para Skovsmose (2006), participar de um diálogo é algo que não deve ser imposto a ninguém. O professor precisa dar ao aluno apoio moral, sentimento de segurança e confiança, ou seja, estimular o autoconceito dos seus alunos; deve evitar fazer críticas negativas para não se aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade.

O educador precisa reconhecer a sua significação para o educando, respeitando as suas limitações e favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo, propiciando, assim, um ambiente estável e favorável a uma aprendizagem significativa por meio de um diálogo.

Freitas (2010) enfatiza 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 -, ressaltando que há necessidade de se experimentar novos métodos educacionais capazes de respeitar individualidades e trabalhar a diversidade e que não sejam baseados exclusivamente em mecanização, formalização e processos.

Nesse sentido, a qualidade da comunicação entre professor e aluno pode se transformar em qualidade de aprendizagem significativa, principalmente quando o processo de construção do conhecimento for permeado aos conhecimentos ligados a vida do jovem e do adulto. Para que isso aconteça, a comunicação é o principal meio de se reconhecer as experiências trazidas para o contexto escolar.

A ação comunicativa se baseia em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social, e no mundo subjetivo, mesmo quando em sua manifestação apenas um desses três componentes seja salientado (FREITAS, 2010.p 40).

Esse processo cooperativo que envolve aluno e professor quando é fruto de uma verdadeira comunicação traz para o processo de ensino-aprendizagem múltiplos saberes, adquiridos em diversos espaços e tempos pelos participantes da ação comunicativa. A interação dos diferentes saberes possibilita o sujeito a se relacionar com o conhecimento (que para ele é novo), a refletir sobre conceitos, que são específicos do saber escolar. Desse modo,

a escola contribui também para a construção de uma identidade própria e para a valorização da Educação de Jovens e Adultos.

3 OS SABERES DE GEOGRAFIA

Para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Geografia como disciplina de formação geral tem o papel de integrar conteúdos e conceitos à realidade do aluno, bem como a outras disciplinas, possibilitando a compreensão das transformações socioespaciais ocorridas no espaço geográfico no qual ele se insere. Partindo desse princípio, é importante considerar a prática pedagógica do professor de Geografia para atender às necessidades dos alunos jovens e adultos, uma vez que o papel do professor, em qualquer contexto educacional, é propiciar o desenvolvimento de uma postura crítica em todas as situações cabíveis, para os alunos se tornarem cidadãos atuantes na sociedade atual.

Dentre os saberes, o ensino de Geografia é fundamental para a formação dos sujeitos na sociedade, pois busca torná-lo apto para construir conhecimentos de espaço e território, permitindo-lhe conviver nessa nova sociedade, a qual possui como características a valorização da tecnologia e da informação. O ensino-aprendizagem da Geografia propiciará, ainda, construir diferentes visões dos sujeitos no âmbito cultural, social e profissional através de relações entre mudanças do espaço social e o contexto da realidade dos educandos.

Atualmente vivemos em uma sociedade globalizada que nos leva a diversas mudanças, muitas vezes drásticas, por vários fatores: os avanços tecnológicos e científicos, cada vez mais acelerados e a competitividade no mundo do trabalho. Essas mudanças afetam o cotidiano do sujeito, seja no aspecto escolar seja na vida social. Mediante tantas alterações, como podemos construir conhecimentos significativos com os saberes de Geografia?

Não cabe ao jovem e ao adulto uma visão ingênua sobre o contexto onde vivem, mas uma conscientização crítica, que possibilite o exercício da cidadania no espaço socioeconômico, político e cultural no qual este sujeito está inserido. Nesse sentido, exigem-se práticas de ensino que respeitem os saberes dos educandos, pois cada um traz significados de suas realidades.

Entretanto, qual é o papel do professor de Geografia? Segundo Vasconcelos (2000), a construção do conhecimento do sujeito dá-se por método dialético, abrindo espaço para ele poder criar e ser estimulado, porque possui um conhecimento próprio e constrói aprendizagem com relações externas. O educador deve motivar o educando sempre a partir da realidade dele.

Para Freitas (2011), esse é um dos papéis do professor: incentivar os aprendizes a refletirem sobre seu mundo de ação. Quando o educador estimula o aluno a aprender, esse educando terá uma visão crítica sobre o assunto. A Geografia propicia esta abordagem de mundo. Facilita também uma melhor reflexão sobre os desafios gerados pelo capitalismo e pela globalização presentes em nossos dias - tanto na vida profissional, como na vida econômica dos cidadãos brasileiros -, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão desta situação para conviver harmonicamente em sociedade.

Cavalcante (2007) descreve que o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista de sua especialidade. Pois, se o espaço contribui para a formação do ser humano, e este, com suas ações, suas atitudes, seu trabalho, suas atividades, transformam o espaço em que vive, é preciso construir saberes de Geografia que propiciem ao sujeito conhecer o espaço onde vive e que seja capaz de se ver em outros lugares a partir de sua vivência e de suas experiências.

Nessa perspectiva de pensar sobre o papel das práticas de ensino de Geografia, Cavalcante (2007, p. 67), numa visão socioconstrutiva, considera que as práticas de ensino de Geografia devem motivar o aluno a ser sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Cabe ao professor ser o mediador do encontro ou confronto do sujeito com o conhecimento, ou seja, orientados do aluno com o conteúdo escolar, ressaltando a possibilidade de aproximar o educando da realidade a qual está inserido, permitindo-lhe desenvolver e criar a partir do seu cotidiano.

Acredita-se que o sujeito, conhecendo o seu redor, será capaz de se organizar e ter uma visão ampla dos fatos que o cercam. A participação de jovens e adultos (no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita) certamente será de melhor qualidade se eles conseguirem pensar no espaço de forma mais abrangente e crítica.

Para Kaercher (1998, p. 18), o objetivo da Geografia é: “Fazer com que o aluno entenda melhor o mundo, a sociedade em que vive, seja este mundo-sociedade a sua cidade, ou o que ocorre no outro lado do mundo”.

A Geografia contribui para isso, analisa o espaço onde o sujeito está inserido, para poder relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, perceber os aspectos políticos, econômicos e culturais onde vivemos.

Nesses termos, Freire (1997) leva-nos a refletir sobre a construção do conhecimento, a saber:

Mulheres e homens somos os únicos seres, que sócio e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que o aprender se torna uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e a aventura do espírito (FREIRE, 1997 p. 77).

O estudo de Geografia faz-se necessário para a construção do sujeito em todos os aspectos: culturais, políticos, humanos, sociais e profissionais. Ele propicia, através de seus saberes, meios para o educando situar-se como sujeito ativo da sociedade em que vive. Dessa maneira, independente do contexto escolar em que estiver inserido, o educando irá construir conhecimentos para toda a vida, possibilitando uma visão crítica de mundo para, assim, poder atuar na sociedade sem constrangimento e transformá-la para melhor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferenciação no estudo de Geografia no Proeja-Ifes não está apenas no conteúdo abordado, mas na clareza dos objetivos propostos e na importância que é dada ao estudo da disciplina com a utilização de uma metodologia que privilegia o diálogo na aprendizagem. A pesquisa mostrou que os educandos possuem uma bagagem cultural valiosíssima a qual enriquecem muito as aulas, o que facilitou a utilização de uma linha metodológica que valorizasse a construção do conhecimento em detrimento ao simples repasse de conteúdos. Esta postura metodológica proporcionou um diálogo no qual as vivências dos alunos eram valorizadas

e um conhecimento riquíssimo era colocado em ação contribuindo para as interações do processo educativo. Dessa forma, a valorização dos saberes dos educandos e novas interpretações provenientes da ação comunicativa permitiu aos alunos transformarem seus conhecimentos em saberes escolar.

Agindo assim, podemos fazer uma educação diferente que prime pela função social da educação, pela independência de pensamento, pela autonomia e pela visão crítica dos alunos. A Educação de Jovens e Adultos pode e deve ir além de uma educação formal, uma vez que trabalha a partir da realidade do indivíduo, propondo uma nova forma de se pensar o mundo, tornando-se uma educação formadora, pautada em um diálogo constante, realizada através da interação da cultura, saberes e valores dos sujeitos nela inseridos. Uma educação que venha ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, dos quais implicam a superação das condições em que vivem. A pesquisa apontou que a definição dos conteúdos de Geografia no Proeja-Ifes Campus Venda Nova do Imigrante leva em consideração o cenário atual do mundo em consonância com a dimensão concreta vivida pelos alunos. Como exemplo desse Campus, outras unidades de ensino que trabalham na modalidade EJA, devem priorizar uma política reparadora e de justiça social que valorize uma educação que contribua para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos seus jovens e adultos, que procuram essa modalidade de ensino, adotando modelos curriculares e metodologias que valorizem a realidade do educando, promovendo uma abordagem contextualizada dos conteúdos e práticas na qual a dialogicidade esteja presente. Sugere-se que na prática de sala de aula de Geografia se assuma metodologias inovadoras e críticas que valorizem também saberes adquiridos em espaços de educação não formal, numa concepção curricular que garanta uma formação não só para e no trabalho em sociedade, mas, sobretudo humana. Que a Geografia transponha os muros da escola e tanto alunos como professores sejam protagonistas no processo de ensinar e aprender. Isso se tornará possível quando a participação, o trabalho coletivo e a ruptura com práticas tradicionais emergirem de formas concretas, visando mudar os moldes da sociedade e ir ao encontro de uma cidadania e de uma integração no processo educativo.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria. GOMES, Nilma L. e SOARES, Leônicio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006

CAVALCANTE, Lana S. Ensino de Geografia e Diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino, In.CASTELAR, Sonia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2º ed., São Paulo: Contexto 2007. (Novas abordagens. GEUSP; v. 5)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Rony C. O. Educação Matemática na Formação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris, 2011. 1º Ed

GIOVANETTI, Maria A. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, Editora Autentica 2005.

KAERCHER, Nestor A. “Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço”. In: SCHÄFFER, Neiva O. (org.) et all. Ensinar e aprender Geografia. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 1998

MACHADO, Maria M. Especificidade da formação e professores para ensinar Jovens e Adultos in: LISITA, Verbena M. (org) Formação de Professores: políticas concepções e perspectivas. Goiânia: Editora alternativa 2001

PAIVA, Maria A. V. SILVA, Euléssia C. BERNARDES, Grazzielly M. As crenças sobre resolução de problemas dos alunos do Proeja/Ifes e mudanças de atitudes. Instituto Federal do Espírito Santo. Recife, 2011

COAIOTO, Maria das Dores Zanardo
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática.
Belo Horizonte: Editora Autentica 2006.

SUZUKI, Júlio C. Geografia: integração e transversalidade entre os saberes parcelares. In. KUENZER, Acácia. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, Celso S. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Liberdad, 2003.

8 | REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA-FIC EM UMA PENITENCIÁRIA

Claiton Haroldo Monte⁽¹⁾
Rony Cláudio O. Freitas⁽²⁾

1 INTRODUÇÃO

Muitas têm sido as ações implementadas a partir do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, que Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – P. Uma dessas ações é o Projea-FIC, que visa a estender para o ensino fundamental experiências que já vinham sendo feitas no ensino médio, principalmente nos institutos federais, como o caso do Espírito Santo, na formação profissional de estudantes jovens e adultos.

O Projea, na Formação Inicial e Continuada – FIC, tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade dita regular ou que por algum motivo, tiveram esse acesso interrompido. O Projea-FIC, em sua essência, é direcionado para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, jovens e adultos do sistema prisional, indígenas, moradores de comunidades ribeirinhas e de localidades que desenvolvem a agricultura familiar. Por ser uma ação recente dentro de um programa também recente, é essencial que se compartilhem as experiências advindas de sua implementação em suas

¹ Bacharel em Administração. Licenciando em Informática e Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: cacamonte@gmail.com.

² Doutor em Educação pela UFES, professor do Ifes campus vitória, atuando nos cursos técnicos Projea, na Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - EDUCIMAT. Coordenador da Especialização Projea. Membro do grupo de pesquisa GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Espírito Santo. E-mail: freitasrco@gmail.com.

diversas abordagens. É o que trazemos neste texto, uma possibilidade de reconhecimento de possibilidades e limitações de um trabalho que busca articular esferas públicas diferentes, espaços escolares diversificados e, sobretudo, estratégias pedagógicas que possam atender às especificidades de sujeitos jovens e adultos inseridos em contextos de exclusão social.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo *campus* Vitória do Ifes. Trazemos aqui a experiência do Proeja-FIC implementado em um município do norte do estado do Espírito Santo, uma iniciativa do Governo Estadual – SEDU/SEJUS, em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo. O município possui grande extensão territorial, com economia em pleno desenvolvimento voltada para a agricultura, a indústria de móveis e a produção de petróleo e de gás natural. O rápido crescimento e desenvolvimento pelos quais o município passa nos últimos anos tem contribuído para uma rápida expansão imobiliária, o que tem demandado profissionais em áreas voltadas para a construção civil. Foi visando a essa demanda que foram feitas as escolhas para a implantação do Proeja-FIC nesse município. A primeira escolha foi pelo público alvo, ou seja, qual o segmento a ser atendido. Optou-se por trabalhar com jovens e adultos do sistema prisional. A segunda escolha já estava posta, o programa foi concebido com foco na crescente indústria da construção civil ofertando formação profissional em quatro áreas distintas e afins: bombeiro, eletricista, gesseiro e pintor. Essa escolha é apoiada pelo Documento Base do Proeja que diz que

as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2007, p.78)

240 Além disso, e não poderia deixar de ser, a escolha também passou pela vontade e desejo de todos os envolvidos, principalmente os estudantes, que queriam uma formação que pudesse absorvê-los no seu processo de reintegração na sociedade. Esse reconhecimento e respeito às vontades

dos estudantes são fundamentais na implantação de qualquer processo educacional. Rancière (2007) reconhece essa importância ao vincular o desejo de aprender muito fortemente à vontade e à necessidade quando diz que “ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua” (RANCIÈRE, 2007, p.79). Também acreditamos que a vontade é um fator determinante para o processo de aprendizagem, mas não podemos esquecer que no caso do estudante adulto, especialmente estudantes que têm sua liberdade privada, uma carga muito forte de rejeição e derrota é colocada em suas costas. Essa característica também deve ser considerada ao se pensar em processos que possam colaborar para a aprendizagem. Rancière diz que “talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais” (*ibidem*, p. 79). Estamos falando, portanto, de questões importantes no processo de implantação de qualquer proposta educacional em ambientes diferentes daqueles com os quais estamos acostumados, diferente de um espaço escolar da forma como o concebemos.

Entendemos as “desigualdades imperiosas” trazidas por Rancière (2007) como certas situações impostas ao estudante da EJA que o fizeram, em algum momento de sua vida, desistir da escola ou, como é o caso, transgredir regras definidas por uma sociedade. Vencer essas “desigualdades” é o grande desafio e foi com esse intuito que se iniciou o curso Proeja-FIC dentro da Penitenciária Regional, com 25 internos em horário integral, bem menos do que os 566 (quinhentos e sessenta e seis) internos fixos que a penitenciária abrigava na época da pesquisa. Evidentemente que algumas ações antecederam a implementação, como seleção e formação de professores, construção do currículo pretensamente integrado, produção de materiais didáticos, entre outros. Mas este texto contemplará somente discussões sobre as dificuldades e conquistas a partir implantação.

A intenção do curso era propiciar aos estudantes a serem atendidos, acesso a alguns serviços e produtos culturais dos quais até então foram privados, respeitando os saberes construídos em suas trajetórias, permitindo a organização da reflexão e a estruturação de possibilidades de interferências na realidade, visando à democratização e justiça distributiva (BRASIL, 2007, p. 8). Saber como isso ocorreu e se as ações foram coerentes com essa intenção é o principal objeto da pesquisa aqui relatada, cujo objetivo foi fazer um levantamento, a partir das falas dos sujeitos envolvidos

(gestores, professores e alunos), de como se deu o processo de implantação e desenvolvimento desse curso Proeja-FIC para estudantes com privação de liberdade. As reflexões são feitas salientando lembranças do processo de implantação, para com isso, ponderar nessa trajetória de doze meses, o desenvolvimento do programa, a sala de aula, o uso de materiais, o relacionamento, os pontos fortes e fracos e as falhas em termos de processo.

2 EM BUSCA DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

A organização do curso seguiu orientações do Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) que, entre outras coisas, estipula uma carga horária mínima de 1400 horas, sendo 1200 para a formação geral, equivalente ao ensino fundamental, e 200 para a qualificação profissional, associando “elevação de escolaridade a uma formação profissional, ainda que básica em seu primeiro momento” (BRASIL, 2007, p.14). No programa executado pela Penitenciária Regional foi possível dedicar um total de 312 horas para a qualificação profissional, excedendo, portanto, a carga horária mínima indicada nos documentos legais.

Sabemos que as questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem vão muito além de questões organizacionais; o meio no qual estão inseridos (no caso abordado, isso é essencial) e as experiências passadas são iguais ou mais importantes. Merriam (2004, p.199-200) afirma que não há uma teoria única ou modelo para a aprendizagem de adultos e fazemos duas afirmações importantes que precisam ser consideradas como base de sustentação para toda a discussão que fazemos:

- 1) 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; 2) 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 (FREITAS, 2011, p.30).

Também é importante, inicialmente, sabermos que a preocupação com a aprendizagem de adultos não é algo recente. Eduard Lindeman, em 1926, já afirmava que era necessário se pensar em um novo tipo de educação que assumisse a afirmação de que educação é a vida - e não uma mera preparação para um tipo desconhecido de vida futura, pensando apenas em uma educação relegada ao processo de aprendizagem para o período de juventude. Para o autor, a vida inteira é aprendizagem; educação, portanto, não poderia ter fim. Esse novo empreendimento é o que Lindeman denominou educação de adultos - não porque se limitava a esse público, mas porque a maturidade do adulto é o que delimitaria seus limites.

No entanto, o autor não nos dá muitos caminhos para explorar os limites aos quais ele se refere e, tampouco, informa sobre quais são os processos que poderiam contribuir para a tarefa de educar adultos, seja para uma continuidade nos estudos ou para o resgate de uma educação abandonada em algum momento da vida. Mas, Lindeman, de certa forma, aponta para uma educação real que considere o momento presente e que parece cobrar uma mudança de postura do educador, reconhecendo que o adulto tem um saber que a escola deve conhecer e valorizar, afinal, como diz Rancière (2007, p.58) “é impossível que os sapateiros façam apenas calçados – que não sejam também, à sua maneira, gramáticos, moralistas e físicos”.

No entanto, é importante que o estudante tenha noção de que o ato de estudar, de aprender, de conhecer, de ensinar, não é um puro entretenimento, uma espécie de brinquedo com regras frouxas ou sem elas, nem tampouco um quefazer insosso, desgostoso, enfadonho (FREIRE, 1992, p.83). Freire diz ainda, que o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...]. “É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem” (*ibidem*, p. 83).

Para contribuir com a facilitação da tarefa de estudar, é preciso que pensemos em práticas pedagógicas diferenciadas, e nesse caso, as pesquisas em educação têm também o seu papel e sua contribuição a dar. Elas devem apontar para a direção da valorização do ser e, acima de tudo, serem colocadas dentro de certos princípios éticos (BISHOP, 2000). Um desses

princípios é o de que as investigações devem produzir benefícios para o maior número de estudantes, e outro é que as elas não devem justificar-se pelo mero prazer da investigação. A generalização do conhecimento tem de servir para fins éticos e morais. É necessário que se suponha, por meio da pesquisa, uma melhor educação para todas as pessoas adultas que decidam entrar em uma sala de aula (PALOMAR, 2004). A investigação é um espaço de diálogo comum para buscar formas coletivas de transformar a educação e superar as barreiras (elitistas) que tradicionalmente se interpõem a ela. É necessário, portanto, comprometermo-nos a realizar investigações sem pretensão de consolidar a visão elitista que alguns profissionais têm ao criar níveis para, por meio deles, os estudantes alcançarem conhecimentos elevados. Deve-se, por conseguinte, buscar formas para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos diversos, ainda que o façam a partir de pontos de vista ou momentos diferentes. O interessante é que isso seja feito a partir da valorização de outros tipos de conhecimentos, não somente os acadêmicos, para uma qualificação final, ouvindo as vozes silenciadas por um sistema educativo tradicional, com a valorização das experiências pessoais e as estratégias pessoais de resolução de problemas (PALOMAR, 2004).

Todas essas construções, sejam ações em sala de aula ou ações advindas de pesquisas, não devem ter como foco apenas o indivíduo, pois sabemos o quanto as interações são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, apesar de sabermos também que de forma direta os estudantes da EJA “não recebem auxílios intelectuais fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem formar-se tão-somente com as indicações que recebem em classe” (GRAMSCI, Cd. 3-XX, p.11a, apud NOSELLA, 1992, p.251). As interações precisam ser consideradas, sejam nas relações sociais, culturais ou no meio do trabalho. Ao considerarmos isso, somos levados a pensar em como esses meios contribuem para eventuais entraves e possibilidades na educação de adultos,

a aprendizagem é pessoal, mas tem lugar nos contextos sociais das relações interpessoais. Assim, a facilitação da aprendizagem depende da qualidade do contato na relação interpessoal que emerge a partir da comunicação entre os participantes. Em outras palavras, o contexto no qual as pessoas se

comunicam afeta o que é aprendido por ambas as partes. (SKOVSMOSE, 2002, p.2 – tradução nossa)³

Em que ponto podemos ter uma prática educacional que possa colaborar para o processo de aprendizagem de estudantes adultos? Pois bem, antes de qualquer coisa, precisamos considerar que para alguns estudantes, alguns conteúdos escolares tiveram papel fundamental em sua saída da escola. Igualmente merecedor de atenção é o fato de um estudante que volta para a escola, e mesmo tendo insucesso em algum momento de sua vida escolar, quer para si exatamente a mesma prática de exemplos e repetições que presenciou. É uma situação que precisa ser mudada. As diversas abordagens precisam ser encaradas como uma possibilidade de se refletir criticamente.

Considerar estudantes reais exige uma compreensão de sua experiência passada e seu horizonte futuro (SKOVSMOSE, 2007b). É a partir desse ponto que fazemos um aprofundamento da discussão e tentamos mapear estratégias e teorias importantes para refletirmos sobre a implantação do Proeja-FIC dentro de uma penitenciária. Devemos, no entanto, ter ciência de que não estamos partindo do zero, aproveitamos é claro, as reflexões que trazemos de contribuições de teóricos em educação, educação profissional e educação de jovens e adultos. Utilizamos para isso, concepções que nos auxiliam a compreender que se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante (FREIRE, 1996), é pelo menos uma possibilidade de se resgatar o protagonismo desses indivíduos privados de liberdade.

Não pode jamais entender esta “generosidade”, que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor.
A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do

3 Learning is personal, but it takes place in the social contexts of interpersonal relationships. Accordingly, the facilitation of learning depends on the quality of contact in the interpersonal relationship that emerges from the communication between the participants. In other words, the context in which people communicate affects what is learned by both parties. (SKOVSMOSE, 2002, p.2)

“demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. (FREIRE, 2005, p. 33)

Quando falamos de estudantes reais estamos considerando todo o contexto que o envolve. Em nosso caso, esse contexto é um pouco mais complexo uma vez que estamos falando de estudantes que estão em privação de liberdade, e que após o cumprimento da pena, ou até mesmo em regime semiaberto, faz-se necessário o regresso ao convívio, que por muitas vezes, ocorre com a dificuldade da reinserção social e o preconceito. Pensar em oportunidades no mundo do trabalho é o primeiro passo para que pessoas em situação de privação de liberdade voltem ao convívio social sem maiores transtornos. Esses indivíduos terão de compreender que “a liberdade é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] que só existe no ato responsável de quem faz. Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 2005, p. 37).

Sabe-se da necessidade de intervenções com políticas educacionais destinadas a públicos menos favorecidos, como é o caso dos apenados. O Projea vem com uma proposta ousada, refazendo espaços, criando caminhos e oportunidades. Afinal, os apenados são vítimas de suas próprias ignorâncias, e acabam por experimentar uma violência pela segunda vez quando são inseridos em complexo penitenciário – consequentemente, privados do direito à liberdade, esses sujeitos que em sua grande maioria não tiveram acesso à educação básica, quase sempre se tornam ainda mais vítimas de um sistema de direitos falho e carente.

É evidente que não podemos atribuir à valorização de experiências a responsabilidade total pela aprendizagem de estudantes adultos. De nada adiantaria isso se as capacidades de crítica e reflexão não fossem privilegiadas. Lindeman (1989. P.17) considera esse fato e afirma que é essencial o estudante saber os porquês do que está acontecendo em todo processo de ensino e aprendizagem. Ao fazer isso, terá dado o primeiro passo em direção ao que o autor denomina comportamento inteligente. Lindeman diz isso para argumentar a favor de um processo de aprendizagem que possa emergir da própria experiência do educando, e não a partir das experiências de outras pessoas. Segundo ele, 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. O que Skovsmose (2008, p.72) corrobora ao dizer que reflexões podem contra-atacar o desenvolvimento de uma especialidade cega, e nós acrescentamos afirmando que também poderá contra-atacar ações mecânicas. Afinal, a construção do conhecimento não está no concreto, mas a partir dele e refletindo sobre ele. Pode-se recorrer ao pensamento de Freire (2005, p.72) quando o autor diz “a mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente à minha consciência e não dentro dela. Tenho a consciência deles mas não os tenho dentro de mim”. A importância da reflexão pode, ainda, ser encontrada em Fonseca (2002, p.25) quando diz 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)

Realmente a experiência parece ser essencial para que o adulto aprenda. Não obstante, o estudante adulto deve ser levado a refletir sobre essa experiência. Esse é um dos papéis do professor, incentivar os aprendizes “a refletirem sobre as versões codificadas de suas ‘realidades’ (o seu mundo de ação) em um processo de práxis” (MAYO, 2004, p. 61). É o que se chama “pedagogia da pergunta” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985) em contraposição a uma pedagogia prescritiva. Há de se considerar, no entanto, que tal tarefa não é simples. O próprio Freire reconhecia que há momentos em que o educador precisa abrir mão de parte de suas características democráticas, para não inibir o educando no processo inicial de aprendizagem, já que nessa fase, o discente adulto não está acostumado a assumir riscos. Complementar a isso, podemos utilizar o discurso de Skovsmose (2007b, p.226), que diz que reflexões solicitam introspecção e se remetem às experiências pessoais,

podendo fornecer uma reorganização funcional das experiências. Essas experiências são próprias do homem que elabora seu próprio conhecimento enquanto produz as condições de sua existência (KUENZER, 2002, p.182). Kuenzer busca essa afirmação em Marx para dizer que as experiências passam pelo estabelecimento de relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo (*ibidem*).

Cotidianamente os adultos fazem inúmeras coisas: têm sua vida profissional ou já tiveram - como é o caso dos apenados - e dentro e fora dela agem, utilizam utensílios, instrumentos, preenchem documentos, respondem a questões, resolvem problemas, falam, argumentam, procuram convencer, explicar, justificar-se. Mas, na maioria das vezes, essas atividades são realizadas sem uma preocupação reflexiva e sem a necessidade de dominarem suas articulações. Elas são satisfeitas com os seus efeitos práticos. Para Skovsmose (2008, p.52), “procedimentos mecanizados podem ser vistos como ações, mas, por serem mecânicos, aparecem ser não-humanos e, consequentemente, isentos de qualquer tipo de reflexão”. A primeira etapa de um domínio enriquecido da ação é tomar consciência dos procedimentos que a dirigem.

A tomada de consciência dos procedimentos, rompendo com os hábitos que os regem, conduz à tomada de consciência dos objetos que aqueles transformam e, em seguida, à dos seus processos de transformação, o que, mesmo no caso das atividades mais correntes, supõe uma simbolização e já uma formalização, portanto, um raciocínio. (MALGLAIVE, 1995, p.209)

Nos adultos pouco escolarizados, a quem nunca se pedem raciocínios reflexivos, mas apenas atos eficazes, a quem se pede ainda menos para exprimirem o que fazem, fizeram ou vão fazer; certamente que as estruturas operatórias do seu pensamento existem e funcionam nos atos, mas o seu uso consciente está limitado, por não ter sido formalizado e tematizado em instrumentos que supõem, todos eles, uma linguagem (MALGLAIVE, 1995, p.210).

Isso significa que a reflexão sobre a experiência nem sempre é natural, e por isso, o processo de ensino-aprendizagem precisa

considerar que haverá momentos para atuar no sentido de fazer emergir a possibilidade, de preferência a partir de necessidades interiores do estudante. O estudante adulto está interessado no mundo que o rodeia, pelos acontecimentos que têm uma significação em função das suas ações, dos seus desejos, dos seus valores, (MALGLAIVE, 1995, p.213) e é desse ponto que se deve partir. A tarefa então, não seria fazer o estudante refletir sobre a sua experiência, e sim motivá-lo para que ele possa fazer isso sozinho. Isso passa pelo reconhecimento de uma identidade que foi construída por esse estudante desde que era criança, à medida que se forma para o mundo social a que pertence (HABERMAS, 1992, p.143). Esse mundo social, não podemos esquecer, é complementado por um mundo subjetivo ao qual o estudante tem acesso privilegiado e é exatamente por causa desse mundo interno que os processos devem ser individuais, de dentro para fora. Uma forma de tentar conhecer um pouco desse mundo subjetivo é registrar as reflexões,

em particular no caso da Educação Matemática, os registros das estratégias adotadas pelos alunos na resolução de problemas ou nas atividades propostas podem auxiliar sobremaneira a compreensão de sua forma de organizar e mobilizar o conhecimento adquirido/construído, de modo a (re)orientar a própria avaliação do trabalho, bem como as intervenções do professor nas negociações de significados e do contrato didático. (FONSECA, 2002, p.61-62)

É claro que o processo, apesar de individual, deve ser mediado pelo professor, afinal há uma intencionalidade, que é aproveitar o momento para aprender. É por isso que Freire (1992, p.85) defende a necessidade de se ter educadoras e educadores que não subestimem nem neguem os saberes de experiência, mas que também saibam que existem diferenças na forma de lidar com esses saberes. Por isso, o professor deve estar atento, e sempre que possível, já que não pode penetrar no mundo subjetivo do estudante, solicitar ao aluno que externe suas reflexões, atentando-o para o fato de que “fazer uma crítica significa conceitualizar que o que é o caso pode não ser o caso, mas poderia ser mudado. [...] o pensamento crítico aponta tensão entre

o que é e o que pode ser” (SKOVSMOSE, 2007b, p. 153). Para Skovsmose, crítica e reflexão são atividades similares, porém ele crê que reflexão é uma atividade mais fraca visto que não seria possível efetuar uma grande mudança por meio de reflexões.

Essas mudanças são exatamente o que se procura ao se pensar na reflexão sobre a ação ou sobre a experiência, que é o nosso foco, afinal para que servirá refletir sobre algo se não pudermos contribuir para uma mudança? Segundo Skovsmose (2007b, p.225), “ações sem reflexões podem transformar-se em ativismo, e reflexões sem ações, por sua vez, podem se tornar um verbalismo”. Ou seja, a reflexão somente terá sentido se servir para modificar e retornar como ação diferente da anterior, ou ainda, servir para fazer as mesmas ações, só que de forma consciente. Isso somente será possível “observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender àquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito” (RANCIÈRE, 2007, p.28). É nesse sentido que refletir se torna relevante, quando podemos partir da ação ou da experiência, refletir sobre ela, agregar novos conhecimentos, rever e modificar a ação, e mais uma vez, recomeçar todo o processo, já que ao rever ou modificar a ação, novas experiências são adquiridas.

Somente quando nos voltamos para esse horizonte contextualizado, que é o mundo da vida, tornam-se visíveis os pontos de conexão entre teoria da ação e teoria da sociedade (HABERMAS, 1999, p.431), e apenas quando compreendemos e damos condições para que os estudantes adultos possam transformar o saber da experiência em um saber da experiência consciente, via reflexão, podemos dizer que estamos contribuindo para o processo de educação desse estudante. Lembrando que, a partir de Gramsci (1982, p.138), temos que ter em mente que o estudante real muitas vezes não recebe ou recebeu ajuda intelectual fora da escola, na família ou em outro ambiente familiar, e, nem por isso, tal aluno deve se formar somente com as orientações obtidas na escola. Pensar dessa forma seria rebaixar, empobrecer o ensino. Queremos, a partir desta análise, dizer que a melhor forma de ampliar a formação dos alunos jovens e adultos do Projeto é trazer para a sala de aula a experiência dos estudantes, ampliada pelo processo de reflexão. Dessa forma, o espaço de aprendizagem deixa de ser apenas a escola, o tempo de aprendizagem deixa de ser apenas o tempo em que se está na escola e passa a ser toda a trajetória de vida e todos os

momentos de interação do estudante com o mundo. São essas questões que buscamos perceber se ocorreram no curso pesquisado, tentando entender até que ponto a forma como foi estruturado colaborou com o crescimento intelectual, social e humano dos estudantes.

3 ORGANIZANDO E INTERPRETANDO OS DADOS

A pesquisa se configurou de forma qualitativa e fez-se uso de dois grupos focais como estratégia de coleta de dados, um com professores e outro com estudantes. Essa estratégia foi escolhida por se tratar de uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar, conhecer ou revelar. Nas palavras de Gatti (2005, p. 9)

ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, sofrendo influência do meio social, se faz desvelar este “como” e “por que” pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar” no caleidoscópio da ciência, que apresenta para nós sempre novas possibilidades e até mesmo surpresas.

Fez-se uso da técnica do Grupo Focal porque no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e no campo da gestão e implantação, ela vem sendo cada vez mais utilizada. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal, liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva.

Ao se reportar ao Grupo Focal, como técnica para coleta de dados, faz-se menção de que ele é utilizado quando se quer compreender

diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real. De acordo com Gatti (2005, p. 9)

o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.

A coleta de dados por meio de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas a formação de opinião e atitudes durante a interação com os indivíduos. Essas interações é que possibilitam a captação de significados. Também ajuda o fato de o foco principal ser um tema de conhecimento e interesse de todos, facilitando as relações e interações. Partindo do pressuposto que numa pesquisa qualitativa os pesquisados são sujeitos que possuem experiências e que possuem percepção própria acerca do mundo que os cerca, é extremamente importante que essa visão de mundo, bem como as atitudes possam ser captadas, tornando o resultado da pesquisa um fruto coletivo.

3.1 CONVERSANDO COM OS ALUNOS

O primeiro grupo focal foi feito com cinco alunos. A participação desses alunos foi espontânea, já que muitos dos que concluíram o curso já estão em liberdade. Os perfis dos participantes eram os seguintes:

ALUNO A: Quarenta anos, casado, quatro filhos, atualmente não recebe visita da esposa, estão brigados, com dez anos de reclusão, estudou até a 5^a série do ensino fundamental.

ALUNO B: Trinta e três anos, união estável, dois filhos, recebe visita da família, é reincidente, cumpriu em 1997 e retornou em 2008, havia estudado até a 5^a série do ensino fundamental.

ALUNO C: Vinte e quatro anos, solteiro, um filho, cumpre por quatro anos a pena e ainda não sabe quanto tempo ainda vai ficar por ali, estudou até a 4^a série do ensino fundamental.

ALUNO D: Vinte e sete anos, casado, um casal de filhos, já está cumprindo pena há quatro anos, estudou até a 7ª série do ensino fundamental.

ALUNO E: Trinta anos, união estável, dois filhos, cumpre pena por oito anos, tem expectativa de sair em dois anos, estudou até a 3ª série do ensino fundamental.

Foram utilizadas as seguintes questões norteadoras:

- Qual a sua opinião de como ocorreu o aprendizado das disciplinas?
- Quais foram os materiais didáticos utilizados?
- Como foram distribuídos os tempos de aula?
- Ocorreram trabalhos entre as disciplinas?
- O que não deu certo entre vocês e o professor?

Após a apresentação de cada participante, a moderadora deu início às perguntas norteadoras. A discussão ficou delimitada em, no máximo, 20 (vinte) minutos para cada pergunta. Deu-se início à leitura do que fora produzido, ou seja, voltamos a cada pergunta por no máximo 5 (cinco) minutos para reiteração, ponderação e considerações finais. Segue o relato e percepções frutos da interação:

Muitas particularidades da forma de relacionamento e de como as relações se constituem no presídio foram expostas no momento do grupo focal. “[...] aqui dentro, a coisa funciona de um jeito que só a gente sabe” (Aluno C). “[...] quem tá lá fora acha que a gente é um monte de bicho solto, eles pensam que a gente não tem direito de estudar” (Aluno A). “[...] eu ainda não sei direito o que você veio fazer aqui, a gente quer estudar... eu quero estudar, mas aqui dentro é tudo mais difícil” (Aluno B). “[...] em cada andar desse prédio tem o cara que manda, se você contrariar, meu...” (Aluno C). “[...] dois colegas nosso teve dificuldade, teve até gente que desistiu de estudar” (Aluno A e B). “[...] se alguém sai para o semiaberto tem que fazer o mandado, se não fizer, quando voltar, leva pau” (Aluno D).

A análise dessas questões é fundamental para que se reconheça que uma dificuldade enfrentada na compreensão de algum assunto escolar pode ter relação direta com acontecimentos extraclasse. Evidentemente,

que nesse caso, os problemas não podem ser resolvidos pelo professor. No entanto, cabe a ele encontrar caminhos para vencer essas barreiras, fazendo da sala de aula um espaço de reflexão sobre essa realidade tão complexa. Ele pode fazer isso propiciando condições para que o estudante possa buscar a liberdade, entendendo aqui como liberdade de pensamentos, seja nas suas ações ou na metodologia de ensino adotada, contribuindo assim, para a construção de uma “competência democrática” que, segundo Skovsmose (2001, p.55) é uma capacidade comum aos seres humanos.

A dominação, seja ela qual for, de homem para homem, de saber para saber, de escola para aluno, somente ajuda a solidificação de um processo de alienação e estagnação de qualquer processo de desenvolvimento, humano ou social. O fato narrado a seguir mostra um pouco dessa condição, que direta ou indiretamente, influencia nas ações relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Um professor, na finalidade de estimular, colocou como motivação melhorar os corredores das celas com uma pintura. Essa simples ação gerou conflitos internos entre alguns detentos e também líderes que não permitiram e ainda ameaçaram alguns alunos. “[...] **o professor tinha boa intenção, mas acho que algum comandante ficou com medo; não existia assunto sobre a pintura dos corredores, simplesmente ninguém mais falou sobre isso, mas teve neguinho que ficou sacrificado; deixa eu contar, o fulano abandonou, depois um desistiu; é, mas o fulano 2 saiu porque o fulano 1 saiu também; o cara pagou a maior geral, disse que não podia pintar e pronto; ameaçou os caras e, morreu Maria**⁴” (Diálogo entre os alunos, fazendo lembrança do ocorrido). “[...] **o chefe não queria ser contrariado, ele falou que não ia deixar pintar, que essa conversa de melhorar o ambiente com a pintura é pro mundo lá fora “eu quero que fique assim mesmo, quem manda aqui sou eu”.**

Algo que foi demonstrado com muita veemência foi a dificuldade de aceitação dos agentes penitenciários quanto à manipulação dos materiais nas oficinas, a solução encontrada foi o pacto dos próprios alunos do Proeja, numa revista na entrada e também na saída, somente assim, e depois de longos meses, é que os agentes começaram a ficar mais tranquilos com as aulas do Proeja. “[...] **os caras parecem que faziam de marcação, era muito difícil na hora que chegava e também quando saía; os agentes ficavam muito nervosos com**

⁴ “Morreu Maria” – expressão que indica assunto encerrado.

a gente; o corredor era pequeno, não sei, eles ficavam nervosos” (Alunos B). “[...] a gente então combinou que ia deixar eles fazerem revista na entrada e na saída – foi a melhor ideia que tivemos” (Aluno C).

Somente um dos alunos não classificou o local de aprendizado, todos os demais disseram que ali não era um lugar decente para o funcionamento do curso, falta lugar para funcionar as oficinas, “[...] falta espaço para mostrar nosso trabalho, a gente queria apresentar para todo mundo, mas nunca deixaram” (Aluno A). “Somente por meio de um esforço muito grande é que professores e alunos conseguiram desenvolver o aprendizado. [...] os professores sofreram para dar aula para nós; isso foi no começo, já no final tava mais tranquilo” (Aluno D e C).

Uma frustração foi com relação à bolsa de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) que foi divulgada como subsídio e que inicialmente serviu de motivação para os estudos, mas que não foi cumprida ao longo do curso. “[...] foi falado no começo das aulas que a gente ia receber uma ajuda, minha mulher ficou muito feliz, passou um tempo e nem sinal, mas isso não me desanima não” (Aluno B). Essa, no entanto, não foi a maior frustração, pois o sentimento que mais os consome é não poderem trabalhar, se sentirem úteis. Demostram o interesse em atuar na área de formação que se profissionalizaram, mas não encontram interesse e respaldo da instituição para que sejam viabilizadas essas oportunidades de trabalho. “[...] o que me deixa desanimado de verdade é ficar aqui dentro sem nada pra fazer, fiz esse curso todo, eu tô preparado, mas não tem como fazer nada; eu queria trabalhar naquilo que a gente aprendeu a fazer, eu sei fazer; eu sou bom aluno e também me dediquei, ficar parado não presta, aqui a gente podia mostrar o que a gente sabe fazer” (Alunos B, C e A).

Querem continuar estudando, porém encontram dificuldades básicas como, por exemplo, o acesso ao material de leitura. Eles almejam muito ter acesso aos livros, às leituras da atualidade, possuem expectativa de terem esse material, para levarem para além da sala de aula, para as celas. Enquanto o tempo é lento e ocioso, eles gostariam de interagir com jornais, revistas e livros. De temas dos mais variados, em especial atualidades. “[...] eu tô com minha matrícula no Enem 2011, mas aqui você não pode levar nenhuma revista para a cela, como é que vou fazer a prova que tem conhecimento global? Eu tô desatualizado, já conversei, fiz de tudo, falei para uma galera, mais eles não liberam” (Aluno A).

Há de se considerar que o ambiente penitenciário não favorece muito a dinâmica da educação e da prática pedagógica, nem o uso de materiais e equipamentos que possibilitem ou até melhorem o relacionamento, o aprendizado e a compreensão dos alunos. Eles não foram bem vistos por parte de muitos da equipe de segurança. É fácil perceber a inexistência, ou ausência de infraestrutura básica para que de fato se pudesse considerar um ambiente digno para aprendizagem, uma vez que todo o processo ocorre num espaço improvisado, com sérios problemas de organização e ordem, desde translado até paredes com infiltração. Além disso, ainda há preconceitos dos próprios internos no que tange ao fato de estudar. “[...] aqui dentro parceiro, se você estuda, você é perseguido... não pode abrir a boca para falar nada... o pessoal não gosta de quem estuda... ai tem a segurança que não ajuda, e os comandantes só dificultam, tá vendo como é difícil estudar?” (Alunos A, B, C, D e E).

Em se tratando de Proeja, a escola, por meio do currículo e das relações que nesse espaço se estabelecem, representa para esses sujeitos, o espaço em que buscam não apenas o conhecimento, mas também um lugar na sociedade da qual se encontram excluídos de uma série de bens culturais e sociais que sempre foram apropriados pelos grupos hegemônicos, dentre esses, o próprio sistema educacional.

Os estudantes buscam um reconhecimento social, um lugar, o “fazer parte” do mundo escolar. Torna-se necessário, portanto, refletir sobre as formas que a escola deve adotar para que esses jovens e adultos sejam sujeitos de direitos de uma educação de qualidade, com formas diferenciadas de trabalho pedagógico, concretizadas em currículos adequados que viabilizem e busquem sua inclusão no sistema educacional contemplado em seu projeto pedagógico. É preciso também, políticas de garantia não só de acesso, mas também de permanência e êxito dos mesmos na escola. Esse é um movimento que envolve não apenas a escola enquanto instituição, mas também, e principalmente, o poder público, na implementação de políticas educacionais que tornem real o direito à educação. “[...] aqui ninguém é bobo não, lá fora a vida não é fácil, como é que eles vão confiar na gente, e não adianta ter carinha bonitinha não, o cara tem que mostrar que sabe, mas quando o dono do serviço sabe que você é ex-presidiário, eles falam assim – volta outro dia” (Aluno A). Na fala de um dos alunos ficou fácil perceber um preconceito comum aos nossos dias. Esse aluno em especial

disse que não acredita que será fácil arrumar emprego de carteira assinada. Ele já teve oportunidade de sair e vivenciou na prática o preconceito, é comum receber muitos não's, e ainda pior é receber olhares de desconfiança o tempo todo, diz o aluno. Afirma que “[...] a pessoa quando fala comigo, já fala de um jeito diferente” (Aluno D).

Os alunos se sentiram muito importantes em serem escolhidos para fazer o curso Proeja-Fic e valorizam muito a formação profissional que receberam – reconhecem também o valor que possui o diploma e a importância dos momentos de aprendizado construído na sala de aula. “[...] foi uma galera para Vitória receber o diploma, é sério o negócio – fiquei me sentido muito importante naquele dia” (Aluno C).

Outros três alunos do Proeja-FIC da penitenciária, hoje em liberdade, já estão trabalhando e são exemplos para os demais – é uma superação dos preconceitos na prática, estão refazendo suas vidas com dignidade, e afirmam que o fato de estarem profissionalizados através do Proeja-FIC foi determinante para essa reinserção social. Outros três estão em outros municípios do norte do estado e a notícia que se tem é que também trabalham na área de formação, porém informalmente.

Atualmente, todos os alunos estão matriculados no primeiro ano do ensino médio e avançaram muito com o Proeja-FIC. A primeira turma concluiu em maio de 2011, recebendo a certificação devida, pelo cumprimento da grade curricular, e a qualquer tempo demonstrado o aproveitamento e o interesse na atuação, estarão aptos a atuarem nos respectivos campos de trabalho.

Os detentos possuem uma comunicação bastante eficiente no ambiente penitenciário. De algumas visitas realizadas no local, recebemos inúmeras citações de indivíduos que querem fazer parte deste programa ao serem transferidos para a nova penitenciária – isso porque eles pensavam que estávamos organizando uma nova turma. “[...] o branquelo, abri curso pra nous ai [sic], quero estudar” (presidiários gritando do alto das galerias).

Os alunos agradeceram o fato de terem sido escolhidos, dizendo que gostaram da maneira como nos reunimos, que se sentiram “importantes” por poderem contribuir com essa pesquisa. Para eles, foram momentos de reflexões e de saudades, uma visita ao passado, quando reviveram situações felizes no momento de construção do aprendizado. “[...] a gente lembra de tanta coisa... quando você quiser voltar, fica à vontade; foi muito legal

falar com você, lembrar do nosso curso, e traz sempre as professoras, a gente fica com saudade” (discurso de despedida).

3.2 CONVERSANDO COM OS PROFESSORES

O primeiro grupo focal foi feito com três professores. Os perfis dos participantes eram os seguintes:

PROFESSORA A: Trinta e sete anos, casada, um filho, Licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas e graduanda do curso de Química, trabalha com educação há mais de doze anos no ensino fundamental e médio. Tem experiência em coordenação e também em ensino superior.

PROFESSORA B: Trinta e cinco anos, solteira, um filho, Licenciada em História e Pedagogia, com mais de 13 anos de experiência de sala de aula com séries iniciais, ensino fundamental, médio, EJA e Projeja.

PROFESSORA C: Vinte e oito anos, casada, Licenciada em Letras e Espanhol, e também em Pedagogia. Com cinco anos de sala de aula.

Após ocorrer uma formação inicial, foi detectado por profissionais do Ifes e da SEDU que a Penitenciária não teria condições e espaço físico adequado para a aplicação desse programa, porém o esforço e a dedicação, em especial dos professores, foi determinante para manter o curso. “[...] **a gente começou na força e na coragem, eles só falaram assim, esse é o lugar, viraram as costas e foram embora; o diretor do presídio até tentou ajudar, mas não podia fazer muita coisa**” (**Professoras A e B**).

Quase tudo que foi produzido em sala de aula integrava a participação e o envolvimento dos professores e alunos. Assim também foi com as disciplinas, quase sempre ocorria a oportunidade de promover os saberes integrados da formação geral e da formação profissional. Todo material didático foi confeccionado pelos professores: apostilas, exercícios, textos, painéis de fixação de conteúdo e imagens. “[...] **passei finais de semana inteiro produzindo material, e muita coisa a gente construía aqui durante as aulas, e muitas vezes, com ajuda dos próprios alunos**” (**Professora A**).

A parceria da Penitenciária foi pioneira e repleta de desafios, hoje consideram a expectativa de continuar, pois avançaram as inseguranças iniciais de organização do trabalho, começaram a turma com 25 alunos. O primeiro desafio foi a elaboração de um currículo adequado e de materiais

didáticos que pudessem atender à turma multisseriada, composta por sujeitos há muito tempo afastados na escola, com a perspectiva de trabalhar por área de conhecimento de forma interdisciplinar.

A tarefa que os docentes se dispuseram a cumprir foi buscar, planejar e desenvolver aulas atrativas e com grande cautela para alcançar o objetivo que era preparar os estudantes para a sua ressocialização e inserção no mercado de trabalho. Fez parte desse planejamento também, a elaboração de estratégias para a recuperação e o resgate da autoestima dos estudantes, pois muitos eram desestimulados e abandonados por suas famílias. “[...] percebemos como era importante para eles a gente trabalhar essa motivação; filmes, leitura e reflexão de textos e dinâmicas foram muito importantes para nos aproximar deles” (Professoras A, B e C).

Usaram como referência para sua metodologia de ensino os conceitos de Paulo Freire e Vygotsky. Acrescentaram alguns filmes para o resgate de valores, autoestima e valorização buscando o “homem” como foco principal para o retorno à sociedade.

Os professores imaginavam que o trabalho por área de conhecimento seria difícil, porém com o planejamento e parceria entre os mesmos, elaboraram projetos que abrangiam as três áreas de conhecimento (Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com isso, superaram as ansiedades de não conseguirem desempenhar de maneira satisfatória o que foi convencionado. “[...] eu achei que a gente não ia conseguir trabalhar dessa forma, nos primeiros dois meses foi bastante complicado” (Professora A).

Muitos Trabalhos Interdisciplinares foram realizados correlacionados com as três áreas de conhecimento. Um dos projetos que superou as expectativas dos docentes foi sobre uma famosa ponte da cidade. Tanto os professores como os alunos se envolveram de forma integrante, possibilitando aos alunos que não conheciam a história do município, sentirem-se envolvidos. Foram desenvolvidas maquetes, paródias, telas e debates com o auxílio da imagem por meio da multimídia. Com repercussão dentro do complexo penitenciário. “[...] A gente se reuniu para fazer esse trabalho, foi um assunto bastante debatido na cidade, aí a gente pensou... por que não trazer para cá – foi de uma repercussão incrível dentro do espaço penitenciário” (Professora A).

Numa opinião muito particular, os professores colocam que o Proeja deveria suprimir a modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos). “[...] **o aluno no Proeja sai profissionalizado, isso é um grande diferencial, eles querem sair daqui sabendo fazer alguma coisa, com um diploma sim, mas sabendo fazer algo, para se sentir útil, entende? Não penas com o ensino do segundo grau concluído**” (Professor A e C). O apelo é grande, pois aqueles que deixam o sistema prisional sem uma formação profissional, ainda que tenham estudado, terminado o ensino médio, não conseguem facilmente estabelecer o convívio com a autoestima necessária para resgatar e protagonizar sua história. “[...] **a gente chega a pensar que muitas rivalidades nas celas, que surgiam envolvendo os alunos do Proeja, foi por competição e ciúmes, por estarem num curso sério, aprendendo uma profissão, sendo mais reconhecido e valorizado; usando uniforme, com material específico/diferenciado**” (Professor C). “[...] eu ainda dou aula aqui no EJA, mas não é a mesma coisa, a motivação é muito diferente” (Professor B).

Em contrapartida, nessa primeira experiência do Proeja-FIC foi possível reinserir facilmente mais 40% de seus alunos libertos no mercado de trabalho formal – “[...] **isso é um bom resultado!**” (Professora A).

Por fim, acredita-se que o trabalho foi desenvolvido com eficiência apesar das carências físicas, nestes longos meses objetivando o êxito, pois os alunos estão aptos a ingressar no mercado de trabalho na área da construção civil e retornar ao convívio social, para aqueles que assim desejarem. “[...] **fiz o meu melhor, me dediquei muito a esse projeto; tenho sentimento de missão cumprida**” (Professor A; as outras duas professoras concordaram).

Quando se trata do Proeja-Fic, são perceptíveis o entusiasmo, o envolvimento e a dedicação dos educadores, foi um desprendimento pessoal muito grande. O semblante no olhar ao lembrar a experiência, a construção do conhecimento e a satisfação em relatar a missão cumprida. Os professores foram instrumentos determinantes como molas propulsoras da autoestima e da motivação desses alunos. “[...] **dei aula também no EJA, tive que ter cuidado para que os alunos não notassem a diferença em minha motivação, o Proeja foi muito bom**” (Professor B).

O educador resgata e vivencia nesse espaço tudo aquilo que o tempo tirou das demais modalidades e modelos de educação. Claro que devemos

considerar a situação atual dos alunos privados de liberdade, porém foi demasiadamente importante para esses professores com experiência em docência, vivenciar encontros de sala de aula marcantes para a qualidade do ensino-aprendizagem, e se deparar com o respeito recebido. Os alunos levavam muito a sério o que lhes eram apresentados. “[...] penso até que por estarem presos contribuiu, mas estou no magistério há mais de 12 anos e dificilmente tive o respeito e a admiração dado ao cargo de professor pelos alunos, nós éramos deuses para eles” (Professora A).

Com essas colocações, é possível ter uma noção de que tanto quando a educação se refere ao nível global, mais amplo; quanto quando ela fala de um nível mais específico, como a prática em sala de aula, o que deve ser considerado é o sujeito, e principalmente a descoberta deste sujeito, enquanto aluno, mas prioritariamente enquanto ser, que existe e que precisa tomar consciência desta existência. “[...] em nossas reuniões pedagógicas ficávamos trocando percepção umas com as outras sobre a evolução dos alunos, e nos sentíamos muito felizes por eles, passávamos o maior tempão falando deles” (Professora A, B e C).

Os professores relatam que o programa foi um belo presente em suas vidas e que também ficaram felizes em contribuir com essas respostas. Afirmaram que foi um momento de grande construção de aprendizado durante esses 12 meses de convivência com o Proeja. “[...] foi minha primeira experiência com um programa desse gênero, digo, com essas características; posso dizer que quantas vezes acontecer o Proeja, vou querer dar aula. É muito gratificante a gente aprender junto dos alunos, eles são muito especiais” (Professora C).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos a pesquisa aqui descrita compreendendo a importância de relatar as experiências relacionadas com o Proeja em suas várias vertentes. O trabalho dentro de uma penitenciária tem particularidades que desafiam docentes e pesquisadores a buscarem novas estratégias didáticas que possam aliar a formação acadêmica e profissional pretendida à melhoria da autoestima dos estudantes. Para isso, deve-se ter cuidado em não levar para a sala de aula conteúdos que venham a aumentar seus temores. Isso

quer dizer que o diálogo com esses estudantes é fundamental, e nesse aspecto, precisamos inserir o estudante nas decisões do que acontece na escola, para ele “é na realidade mediataizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p.101). Devemos, portanto, assumir que os significados e definições se produzem por meio de um processo de comunicação intersujeitos, tendo como requisito um espaço igualitário de trocas. Ao se fazer a escolha de conteúdos para a EJA, o Proejá ou qualquer outra modalidade de educação voltada para jovens e adultos, não podemos nos furtar de oferecer ao estudante a oportunidade de conhecer aquilo que se apresenta em outras modalidades de ensino ou em outros ambientes escolares, no nosso caso, daqueles com restrição de liberdade.

Nossa intenção aqui era trazer um levantamento de uma dessas experiências, a implantação do Proejá-FIC dentro de um presídio, a partir das falas dos sujeitos envolvidos: alunos e professores. Conseguimos ver angústias, frustrações, reclamações, mas também relatos de experiências gratificantes tanto para professores quanto para alunos. Não somos ingênuos de pensar que não houve falhas, que o curso ocorreu de forma satisfatória, mas os depoimentos mostram que há uma possibilidade aí colocada. Cabe a nós, pesquisadores do Proejá, continuar apontando caminhos, levantando problemas e descobrindo soluções. Cabe aos professores, buscar melhores estratégias para lidar com estudantes adultos dentro do contexto onde se encontram. Cabe enfim, ao poder público, continuar investindo em educação para todos, sem exceção.

Entendendo a importância do Proejá-FIC para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional, e considerando as especificidades desse público, para além dos desafios, mas sem desconsiderá-los, acreditamos nas possibilidades de inclusão que esse programa oferece, tendo a clareza de que no atual momento histórico, social e político, estamos diante de novas configurações que apontam para a busca da concretização da educação como um direito de todos. Essas reflexões nos mostram que o programa abre possibilidades, mas também nos apresenta uma série de desafios pedagógicos e políticos.

5 REFERÊNCIAS

BISHOP, Alan. Enseñanza de las matemáticas: ¿como beneficiar a todos los alumnos? In N. Gregório, A. Deulofeu, & A. Bishop (Orgs.), Matemática y Educación (pp. 35-56). Barcelona: Graó, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF: 14 de julho de 2006, 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: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.. Educação Matemática de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. 3^a Ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1985.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRAMSCI, Antonio; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, II: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, España: Taurus Humanidades, 1992.

HABERMAS, Jürgen; tradução de Manuel Jiménez Redondo. Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, España: Taurus Humanidades, 1999.

KUENZER, Acácia Z. Pedagogia de Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador. 6ª São Paulo: Cortez, 2002.

LINDEMAN, Eduard C.. The Meaning of Adult Education. 4ª Edição. Norman: Printing Services, University Of Oklahoma, 1989.

MALGLAIVE, Gerard. Ensinar Adultos. 2ª Ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

MAYO, Peter. GRAMSCI, FREIRE E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERRIAM, Sharan B. The Changing Landscape of Adult Learning Theory. In: COMINGS, J.; GARDER, B.; SMITH, C. (Comp.). Review of Adult Learning ad Literacy: Connecting Research, Policy and Practice. New Jersey: Lawrence Elrbaum Associates, 2004. Cap. 6, p. 199-220.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PALOMAR, Francisco Javier Díez. LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EM LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: Um Modelo Dialógico. 2004. 445 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Pedagogía - Universidad de Barcelona, Barcelona-espanha, 2004. Disponível em: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0331105-120753/index.html>>. Acesso em: 04 jul. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre e emancipação intelectual. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique. New York: Kluwer Academic Publishers, 2002.

SKOVSMOSE, Ole; tradução de Abigail Lins e Jussara de Loiola Araújo. Educação Matemática Crítica: A Questão da Democracia. 3ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

SKOVSMOSE, Ole; tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007b.

SKOVSMOSE, Ole; tradução de Orlando de Andrade de Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica. Campinas, Sp: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole; tradução de Orlando de Andrade de Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica. Campinas, Sp: Papirus, 2008.

MONTE, Claiton Haroldo
FREITAS, Rony Cláudio O.

9| OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS AO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL PROPORCIONADO PELO PROEJA DO IFES – CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE

**Sarah Targa Ferreira Pinto⁽¹⁾
Gustavo Henrique Araújo Forde⁽²⁾**

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a modalidade de Educação para Jovens e Adultos ficou restrita àqueles que não tiveram a oportunidade no “tempo” adequado. Esta se limitava a concluir a alfabetização e não havia uma continuidade que contribuiria para emancipação social destes indivíduos. Diante desta percepção, desenvolvemos esta pesquisa visando a estudar e a entender a Educação de jovens e adultos como um espaço favorável para promoção de uma efetiva emancipação social. No ano de 2005, surge no cenário educacional o Proeja - Programa de integração da Educação Profissional ao ensino médio na educação de jovens e adultos, que está posto como um “[...] desafio pedagógico e político que busca transformar este país, em um país mais justo e igualitário” (BRASIL, 2007, p. 2).

O Proeja surgiu para formar profissionais de qualidade para inserção na sociedade e com plena condição de igualdade e qualificação para o mercado de trabalho. A educação profissional integrada à modalidade de

¹ Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Profissional na modalidade EJA. Atua como professora na zona rural de Venda Nova do Imigrante. E-mail: sarahtarga@hotmail.com.

² Mestre em Educação. Servidor do Ifes, coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e professor da Especialização Proeja na modalidade EaD. E-mail: gustavoforde@yahoo.com.br.

jovens e adultos tem um papel fundamental de desmistificar a educação de jovens e adultos que se apresenta apenas como caráter compensatório e supletivo. Portanto, trata-se de uma educação de cunho mais consistente, visando a ofertar uma educação integral, como forma de emancipação social. O Documento Base do Proeja traz como eixo norteador:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 26).

Não há dúvidas que o Proeja é sim uma ponte importantíssima para que os indivíduos ali inseridos possam ter acesso a uma emancipação social. Quando falamos de emancipação social, é preciso deixar claro o conceito abordado nesta pesquisa. Ao pensar nas palavras emancipar, pode-se entender tornar-se independente, libertar, soltar, desvincular, tornar-se livre, entre outros sinônimos. O termo social, ou socialmente, remete-nos à sociedade, ao mundo, ao estar no mundo, ou seja, emancipação social é a participação de todo e qualquer indivíduo (independente de religião, credo, cor, etnia) na sociedade de forma igualitária, seja no trabalho, no convívio interpessoal, no convívio com a família; é o ato de poder contribuir e perceber-se como contribuinte na sociedade. O Proeja apresenta-se como um dos meios que alguns destes indivíduos têm de recuperar ou até mesmo de conquistar a sua emancipação social.

É importante salientar que os sujeitos do Proeja são, em sua maioria, jovens e adultos de várias faixas etárias que buscam uma forma de superar as condições incertas e frágeis de vida (saúde, transporte, alimentação, emprego, entre outros) e que estão entre os problemas de baixa escolaridade e, consequentemente, do desemprego e da evasão escolar. Estes indivíduos acabam excluídos da sociedade por estarem aquém de uma boa qualificação que lhes dê suporte para lidar com as transformações do mundo.

A educação, acima de tudo, é uma dos passaportes para a melhoria das condições socioculturais e financeiras que podem elevar o nível de qualidade de vida de cada pessoa. O jovem e/ou adulto, quando decidem voltar à escola, fá-lo por diversos motivos, e estes jovens e adultos igualmente são rodeados de dificuldades sociais, culturais e profissionais. Alguns voltam por buscarem uma formação continuada, outros por sentirem-se incluídos na sociedade, e grande parte para conseguir uma boa formação profissional. Seja qual for o motivo, todos enxergam a escola como um meio para melhorar a própria qualidade de vida. Nesse sentido, a escola deve atender às expectativas de modo a cumprir com a sua função. A sala de aula onde estão inseridos jovens e adultos é um lugar privilegiado pelas diferenças, e estas devem ser utilizadas a favor do ensino-aprendizagem, sem esquecer como o saber a ser ensinado poderá contemplar todas as dimensões da formação do ser humano.

Em nossa experiência em algumas salas de aula de jovens e adultos, e também no convívio extraclasse com os alunos desta modalidade, percebemos que muitos deles têm receio de que seus conhecimentos sejam insuficientes para a formação para o mercado de trabalho e para a vida social. Pensam que por terem abandonado os estudos por inúmeros motivos não têm condições iguais de emancipação social. Pensam não serem capazes de aplicar os saberes adquiridos nas salas de aula. No entanto, cabe ao docente desmistificar esta concepção. Em sua maioria estes indivíduos procuram o Proeja com a esperança de obter mais conhecimentos; veem ali a melhor oportunidade para serem percebidos e atuantes na sociedade, expondo suas opiniões, sabendo lidar com situações que exigem uma melhor comunicação um com outro, ou seja, neste espaço são reconhecidos pelo seu esforço, suas capacidades, pois, se estes jovens e adultos estão numa sala de aula, a esperança de igualdade não foi extinta em suas mentes, e em seus corações o desejo de liberdade e igualdade é fervilhante.

No início do Documento Base do Proeja, encontramos a seguinte descrição que complementa a assertiva acima:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação

social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p.8).

Mediante o exposto acima, podemos compreender que o Proeja é sim um espaço no qual os sujeitos ali inseridos têm a oportunidade de apropriar-se, de emancipar-se, proporcionando meios para que estes tenham igualdade social, econômica e política. Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Portanto, esta modalidade de ensino, de acordo com seu Documento Base, propõe exatamente isso, que os sujeitos tenham condições de emancipar-se, de libertar-se de forma igual, e que cada um seja autor da sua construção ou reconstrução de sua emancipação.

Pautando-se nas reflexões acima, a pesquisa objetivou compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo - *campus Venda Nova do Imigrante* ao processo de emancipação social. Objetiva, de acordo com o Documento Base do Proeja, refletir sobre as contribuições desta modalidade de ensino para a efetiva emancipação social, ou seja, visamos a compreender se a proposta prescrita nos documentos norteadores do Proeja atendem às necessidades dos educandos nesta modalidade, contribuindo para uma efetiva emancipação social.

2 DESENVOLVIMENTO

O tema estudado apresenta-se relevante a partir do pressuposto de que a educação é fonte de mudança no mundo. O Proeja como espaço e o sentido que os alunos dão para emancipação social trata justamente do que foi acima citado. A temática desenvolvida na pesquisa teve por objetivo compreender se este Programa instituído pelo governo federal tem contribuído nas vidas dos

jovens e adultos marginalizados e excluídos dos/nos sistemas de ensino em nossa sociedade, uma vez que a Lei no 9.394, de 20/12/1996 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) deixa bem claro que:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida-juventude e vida-adulta e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (BRASIL, 1996, art. 1º e 2º).

Em sintonia com o dito anteriormente , o proposto nesta pesquisa foi identificar o sucesso ou insucesso dos sujeitos do Proeja na busca de sua verdadeira emancipação social, e se a proposta de igualdade esculpida no Documento Base do Proeja consegue avançar da teoria para a prática, caso não consiga, problematizar os possíveis meios e caminhos que podem ajudar na efetiva emancipação social desejada por estes sujeitos.

O anseio pela inserção na sociedade por meio do trabalho, pelo convívio social e na família, ou seja, em todos os tipos de relações interpessoais, faz-nos pensar em meios que possam contribuir com este processo de emancipação social. Esta procura pela reinserção na sociedade acontece com frequência com jovens e adultos da EJA, pois se trata de um grupo que por muito tempo havia caído no esquecimento das políticas educacionais.

Em nossa trajetória e vivências em sala de aula de jovens e adultos percebemos que o ensino não estava pautado de forma que estes sujeitos pudessem alcançar sua independência, pois, ao passo que se pretendia atender a uma necessidade educacional, não asseguraram na proposta educativa condições que suprissem a descontinuidade da modalidade, ou seja, aplicavam-se conteúdos prontos, oriundos do ensino regular nas salas de jovens a adultos, sem mesmo haver qualquer tipo de ajustes para atender ao público da EJA. Apenas transferiam os conteúdos do ensino diurno para o ensino noturno, ação esta que não proporcionava condições favoráveis de emancipação social e, desta forma, os sujeitos da EJA não tinham condições de viver de acordo com os conhecimentos ali adquiridos.

A dimensão do caráter compensatório da EJA fica explícito nos comentários de Arroyo, quando, no livro *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*, o autor diz que “[...] a finalidade da EJA não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida” (2007, p. 21). Em virtude destes argumentos, podemos perceber que estamos frente a uma nova visão de educação de jovens e adultos, em que os mesmos estão exercendo seus direitos.

Nos cotidianos escolares, ao longo de nossas trajetórias profissionais, observamos que parcela significativa dos sujeitos do Proeja desejam fortalecer sua autoestima, sua autoconfiança, relembrar seu potencial e ser reconhecido pela vontade e coragem que os levou a retornar a escola. Tais observações nos remetem a refletir os sentidos a serem atribuídos à educação de jovens e adultos, na perspectiva *freiriana*, segundo a qual “É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir e de romper” (FREIRE, 2000, p. 41).

A educação de jovens e adultos traz consigo um papel de conscientizadora, um papel de emancipadora destes jovens e adultos para as mudanças que o mundo vive na atualidade, mudanças estas que exigem que o indivíduo seja capaz de tomar decisões, de ter soluções, de lidar com diferentes situações. Convergindo neste sentido, a educação estará proporcionando a esses sujeitos uma forma mais ampla de pensar em emancipação como condição de ser e estar no mundo e com o mundo, estando em constante participação em qualquer parte da sociedade e sendo percebido por ela, tornando-se seres históricos e éticos como Freire afirma.

Para Freire, a educação deve atuar no/com o mundo, e ao mesmo tempo em que ela conscientiza, liberta os pensamentos e a visão que os sujeitos educandos têm do/no mundo. Compreendemos que os alunos do Proeja estão na condição de libertadores do pensamento e buscam nesta modalidade extirpar o estereótipo de oprimidos e serem reconhecidos como regentes da sua própria liberdade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de

libertação? Libertação que acharão não pelo acesso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

O que Freire (*ibidem*) nos indica é que não adianta apenas o oprimido ter uma visão crítica da opressão. Ele precisa estar disposto a transformar a mesma ao lado de um trabalho de conscientização e politização, em uma verdadeira luta pela igualdade de possibilidades e direitos de emancipação social. Acima de tudo os sujeitos do Proeja visam a uma reumanização, visam a tornarem-se mais humanos, mais sociáveis, estarem na sociedade e serem percebidos nela, o que elevará sua condição de cidadão na mesma. Para muitos, retornar aos estudos significa reconquistar o que lhes foi tirado, mesmo sendo um direito.

A educação profissional integrada à modalidade de jovens e adultos estáposta para unir teoria e prática. Nela, propõe-se que o sujeito aprenda de acordo com suas necessidades e ao mesmo tempo promova sua libertação, no sentido de adquirir novos conhecimentos, articulando-os com os pré-existentes. Isso dá sentido a sua emancipação social, porém voltamos a afirmar que estes jovens e adultos, antes vistos como oprimidos, precisam ter a capacidade de se ver como “refazedores” permanentes de sua emancipação social. Nas palavras de Freire, temos que “[...] a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce de parto é um homem novo, que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 19).

Aprender a emancipar-se é o principal e real papel da humanização de cada indivíduo. É a partir desta concepção que estes irão construir sua história na sociedade. Isto se faz de forma reflexiva, de forma que o indivíduo será o autor de sua história. Em contrapartida, para obter uma efetiva emancipação que não se separa da libertação, é preciso que os que se sentem de alguma forma oprimidos pela sociedade aprofundem-se na realidade da sociedade opressora, para que possam superar as diferenças e atuar na mesma. E é para isso, acreditamos, que muitos jovens e adultos retornam à

escola, para saber lidar e enfrentar os obstáculos que foram colocados a sua frente. Vemos o Proeja como uma possibilidade deste aprofundamento e, concordamos com Miguel Arroyo quando diz:

As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nesta perspectiva; assumindo a dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, consequentemente, teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2007, p.30).

Para que estes indivíduos sintam-se realmente emancipados é necessário compreender que;

O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo (BRASIL, 2007, p.52).

Assim o Proeja, ainda que inserido em instituições de ensino, configura-se como espaço e tempo de se desenvolver as reais condições para que os sujeitos inseridos nela tenham condições de produzir sentidos às suas vidas enquanto estudantes e, assim, poderem compreender que estão neste espaço construindo seu presente e, consequentemente, seu futuro. Outrossim, é importante lembrar que o processo de emancipação social não tem fim, não basta concluir o Proeja e afastar-se das possibilidades que auxiliam a mesma. Cabe ao sujeito a responsabilidade de prosseguir neste processo, que é um meio de estar no mundo. Este processo nada mais é do que aprender para libertar-se, e esta aprendizagem é contínua, como nos diz o documento base do Proeja:

A aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo (2007, p. 53).

Os sujeitos do Proeja precisam apropriar-se dos processos que contribuem para a emancipação social, precisam tomar para si um direito que muitas vezes não é de seu conhecimento com ênfase no processo de emancipação que vai desde o momento que retorna à escola e, continua mesmo após a conclusão dos estudos.

Para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação (FREIRE, 2007, p. 55).

É muito importante também lembrarmos as funções que a tem, pois estas nos auxiliarão para analisarmos os seus sentidos, quais sejam: 1) função reparadora; 2) função equalizadora; e 3) função permanente ou qualificadora.

A primeira função, a reparadora, é aquela que parcela significativa dos sujeitos do Proeja está em busca. É aquela que procura reparar a falta que os estudos fizeram em sua emancipação social. Os alunos do Proeja buscam a escola porque foi um direito que, por algum momento, não lhe esteve assegurado. Para isso o Parecer CNE/CEB 11/2000 destaca:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação,

evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000, p.7).

A função equalizadora é pensada na forma de igualdade de direitos e oportunidades como também a inserção na sociedade livre de preconceitos e discriminações destes sujeitos. Dito de outra maneira, “o indivíduo que teve sustida sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”. (BRASIL, 2000, p. 10).

No tocante à função qualificadora ou permanente, esta visa o aprender por toda a vida, aliando os saberes trazidos por estes jovens e adultos aos saberes a serem promovidos pela escola, descobrindo assim o potencial de cada um para atuar como protagonista em determinada área da sociedade. A reumanização da pessoa não é um dado fechado e acabado, pelo contrário, a função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho de novas descobertas (BRASIL, 2000).

A partir do momento em que estes sujeitos que estavam na condição de oprimidos têm compreensão de seu ‘lugar’ na sociedade, estes problematizam os *porquês* desta opressão, questionam quais foram os motivos que os levaram à condição de oprimidos, o que é preciso para libertar-se desta condição de marginalização e exclusão. Ao problematizar os *porquês*, que constitui um processo de emancipação, os mesmos estarão inseridos no processo de emancipação a partir de suas reflexões sobre a condição estabelecida entre opressores/oprimidos. Freire coloca de forma sintetizada como o homem/ oprimido precisa se reconhecer:

Os oprimidos, em vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, ditocomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (FREIRE, 1987, p.29).

Freire coloca que, na maioria das vezes, os oprimidos não sabem de sua condição real, não encontram sua fonte de libertação e por mais que tentem

encontrar soluções para a opressão vivida, sempre retornarão ao ponto de partida, não sabendo reconhecer-se como homem.

A emancipação social configura-se uma das condições para efetiva participação na sociedade e, para que a mesma aconteça é de total relevância fazer ser percebido pelo opressor, mostrar sua capacidade de interagir com o que está proposto, seja no trabalho, na família, com os amigos, enfim, trata-se de ter consciência de sua libertação e saber que sua capacidade de libertar-se não está sendo dada pela escola, mas que é algo intrínseco.

Desde o começo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos é preciso que eles se convençam que esta luta é deles, a partir do momento que a aceitam, a sua responsabilidade total. E que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para crescer e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo ou uma peça bem alimentada da máquina (FREIRE, 1987, p. 31).

No bojo destes aportes teórico-metodológicos, realizamos a presente pesquisa no Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus Venda Nova do Imigrante*. Este *campus* do Instituto foi inaugurado no dia 8 de março de 2010 com 240 alunos, divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O Instituto, na ocasião da pesquisa, oferecia os cursos de Técnico em Agroindústria, Técnico Integrado ao Ensino Médio (Administração e Agroindústria) e Técnico Proeja em Administração.

O *campus* Venda Nova do Imigrante foi implementado muito recentemente, portanto não havia nenhuma turma ainda formada até a conclusão da pesquisa. Assim, não nos foi possível pesquisar a inserção dos egressos no mercado de trabalho na cidade de Venda Nova do Imigrante e, desta forma, optamos em pesquisar em que medida o Proeja contribui para a emancipação social de seus alunos, quais as implicações desta modalidade de ensino, no que tange às relações interpessoais dos alunos, nos ambientes trabalho e família e quais os sentidos os sujeitos do Proeja atribuem e/ou apropriam-se nesta modalidade que os auxilia

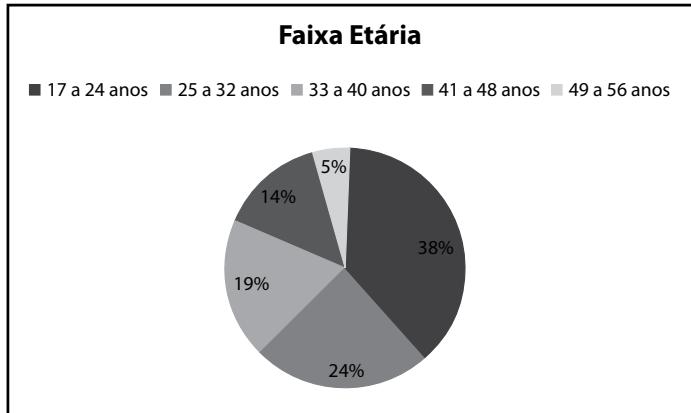
em sua vida, enfim, se os pressupostos contidos no Documento Base do Proeja e apresentados neste trabalho favorecem à emancipação social destes jovens e adultos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 30 alunos do curso Técnico Proeja em Administração, no turno noturno. Para nos aproximar do que pensam os alunos acerca da contribuição do Proeja para a emancipação social, foi elaborado um questionário com questões objetivas e discursivas abordando os seguintes aspectos: faixa etária, estado civil, renda familiar, vínculo de trabalho remunerado, jornada de trabalho semanal e o período que ficou fora da escola. Além destas informações, foram feitos questionamentos referentes às contribuições trazidas pelo Proeja para o processo de emancipação social. Neste sentido, buscamos investigar questões como: a importância da escola na vida de cada um, quais os motivos que os levaram a parar de estudar, o que os levaram a retornar à escola e se os conhecimentos proporcionados pelo Proeja os auxiliavam nas relações interpessoais e no trabalho.

As questões discursivas objetivaram coletar dados que nos auxiliassem a compreender: a) em que medida o aprimoramento nas relações interpessoais tem contribuído em sua emancipação social; b) se o Proeja tem contribuído para sua emancipação social; c) se o fato de estudarem em uma Instituição Federal, como o Ifes - *campus* Venda Nova do Imigrante, favorece um melhor/maior processo de emancipação social do que se estivesse em qualquer outra instituição de ensino fora da rede federal. Os dados, após tratamento, estão apresentados numa série de gráficos e acompanhados de breves análises em sintonia com o referencial teórico que alicerça a pesquisa.

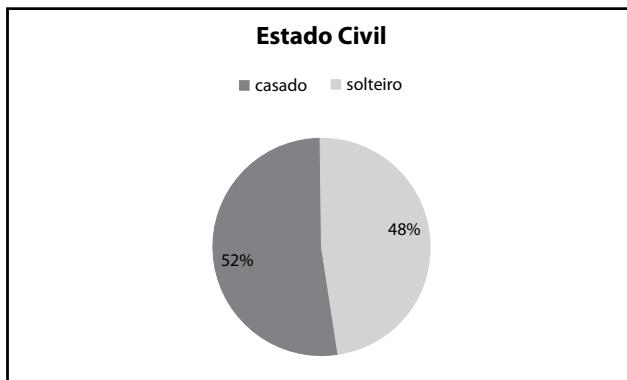
O Gráfico 01 indica-nos que a faixa etária dos alunos é bastante heterogênea, apresentando jovens de 17 anos até adultos de 56 anos, o que reafirma a heterogeneidade existente dentro de uma sala de aula do Proeja. Os dados quantitativos nos remetem ao seguinte perfil etário desta turma-pesquisa: 08 alunos de 17 a 24 anos, 05 alunos de 25 a 32 anos, 04 alunos de 33 a 40 anos, 03 alunos de 41 a 48 anos e 01 aluno de 49 a 56 anos de idade.

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 2 - Estado civil dos alunos

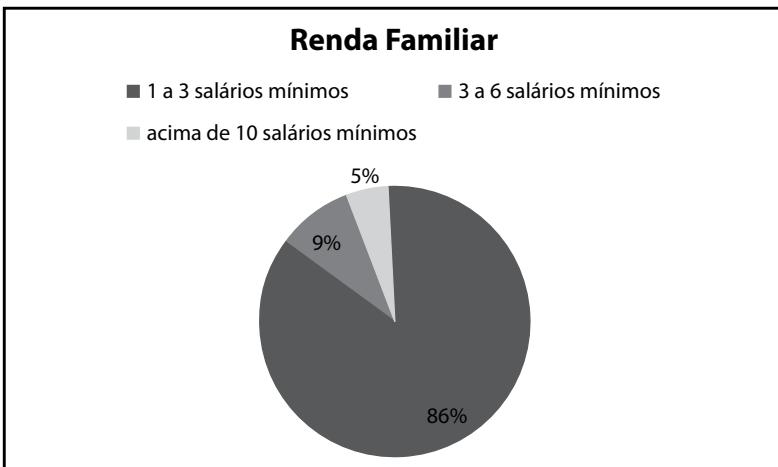


Fonte: Dados da Pesquisa

No que diz respeito ao estado civil dos alunos pesquisados, temos que a maioria dos alunos é casada: 52%, e 48% são solteiros, respectivamente, 11 alunos e 10 alunos (condição que reafirma a heterogeneidade no Proeja). A partir destes dois dados, faixa etária e estado civil visualizamos uma das funções da EJA integrada à modalidade de educação profissional, que é a função reparadora, uma função que vai permitir o acesso a todos àqueles que por algum motivo tiveram que abandonar a escola, de maneira que

tenham o direito igual a obter o que foi negado por motivos diversos em sua emancipação social.

Gráfico 3 - Renda familiar dos alunos

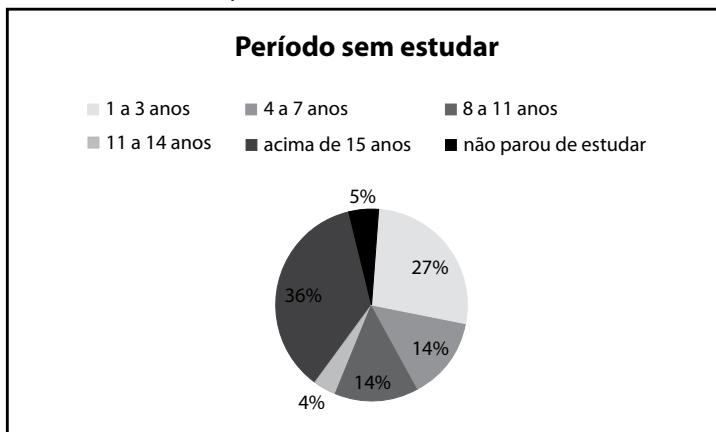


Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 03 traz aspectos que consideramos imprescindíveis para análise dos dados fornecidos pelos gráficos seguintes. A partir dele dispomos de pistas que podem nos aproximar dos motivos do retorno destes jovens e alunos à escola e a qualificação por eles desejada. Como percebemos, este Gráfico se refere à renda mensal familiar e não somente individual. Nesta, encontramos uma significativa diferença de perfil socioeconômico entre os alunos desta turma de Projeja em que 86% dos entrevistados (18 pessoas) possuem renda familiar de 01 a 03 salários mínimos, 9% (02 pessoas) de 03 a 06 salários mínimos e 5% (01 pessoa) acima de 10 salários mínimos. Este resultado indica que a maioria dos alunos, 86% dos entrevistados, pertence às famílias que não dispõe de grande poder econômico. A condição socioeconômica está problematizada no Documento base do Projeja, o qual diz que

[...] a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola (BRASIL 2007, p.13).

Gráfico 4 - Período que os alunos ficaram sem estudar

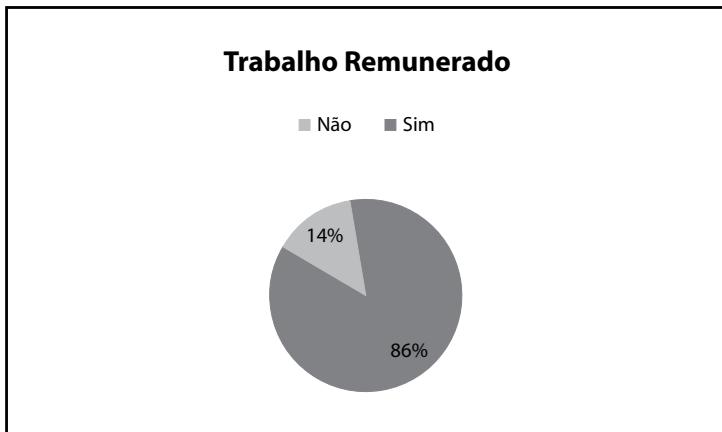


Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 4 nos aproxima de outra realidade de uma sala de Proeja, ou seja, do período em que os alunos, por diversos fatores, permaneceram fora da escola e/ou tiveram que abandonar os estudos. Dentre os entrevistados, encontramos que 27% ou 06 pessoas ficaram de 1 a 3 anos sem estudar; 14% ou 3 pessoas ficaram de 4 a 7 anos; 14% ou 3 pessoas ficaram de 8 a 11 anos; 4% ou 1 pessoa ficou de 11 a 14 anos; 36% ou 8 pessoas ficaram acima de 15 anos sem estudar e 5% ou 1 pessoa não parou de estudar.

Observamos aqui uma multiplicidade de períodos de tempos em que os alunos ficaram sem estudar, sendo que uma parcela significativa (aproximadamente 70%) ficou mais de 04 anos sem estudar. Estes dados sinalizam a possibilidade da baixa renda familiar, conforme indicado no Gráfico 03, constituir um importante fator agravante para a evasão escolar.

Gráfico 5 - Alunos que exercem trabalho remunerado



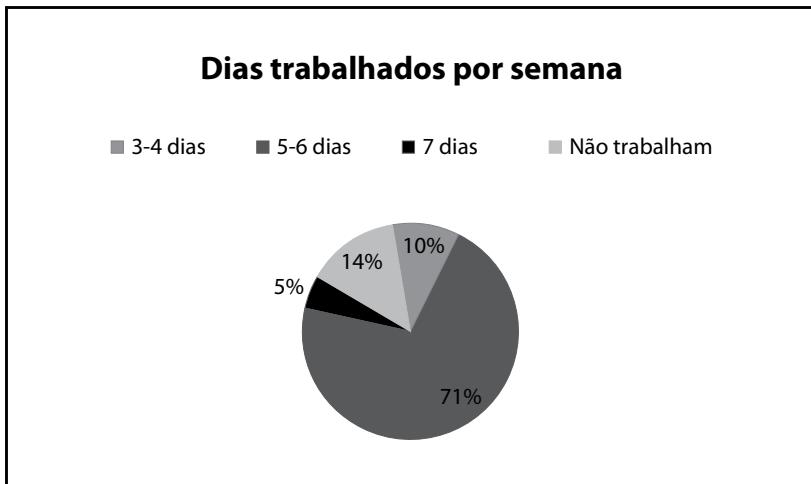
Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao vínculo empregatício, o Gráfico 5 nos revela a quantidade de trabalhadores inseridos nesta turma de Projeja. O resultado é muito significativo e converge com os pressupostos trazidos no documento base do Projeja. Na turma pesquisada, encontramos que a grande maioria (86%) dos alunos é constituída de trabalhadores, ou seja, 18 alunos possuem algum tipo de trabalho remunerado, e apenas 14% (03 alunos) não exercem trabalho remunerado. Dialogando com estes dados e com aqueles trazidos pelo Gráfico 3, encontramos importante convergência com o perfil dos alunos apresentado no documento base do Projeja.

[...] subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 13).

Face ao exposto, compreendemos que no Projeja, além da diversidade cultural, há também diversidade socioeconômica, como constatamos a partir dos gráficos supracitados, que tratam especificamente das dimensões socioeconômicas dos alunos entrevistados nesta modalidade.

Gráfico 6 - Jornada de trabalho semanal dos aluno

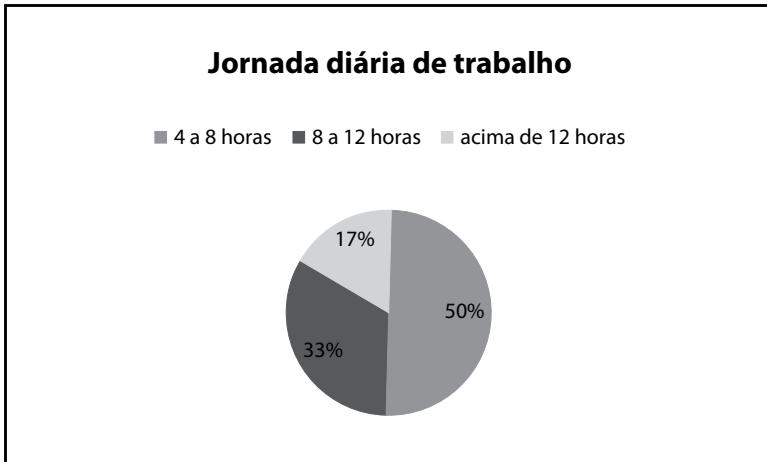


Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os alunos que exercem algum tipo de trabalho remunerado, o Gráfico 06 revela a quantidade de dias que estes trabalham por semana, sendo que a jornada de trabalho semanal é como segue: 71% ou 15 alunos trabalham de 5 a 6 dias por semana; 10% ou 2 alunos trabalham de 3 a 4 dias semanais; 5% ou 01 aluno trabalham 7 dias semanais; e 14% ou 03 alunos não trabalham conforme já indicado no Gráfico 5. Mais uma vez a diversidade é uma constante na turma analisada do Proeja.

O resultado destes dados coletados é de total relevância para a pesquisa desenvolvida, pois nos aproxima do perfil de vida dos alunos desta turma do Proeja, no que se refere ao trabalho, à faixa etária, à renda familiar, ao período que ficaram sem estudar e a jornada de trabalho semanal. Estes dados contribuem fortemente na compreensão dos sentidos que estes sujeitos atribuem aos processos de emancipação social promovidos pelo Proeja e a consciência dos mesmos face aos movimentos que a emancipação poderá transformar suas realidades.

Gráfico 7 - Carga horária diária de trabalho dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Complementando o Gráfico 6, o Gráfico 7 apresenta as jornadas diárias de trabalho destes jovens e adultos. Dentro os alunos desta turma do Proeja, temos que 50% ou 09 alunos trabalham de 4 a 8 horas diárias; 33% ou 06 alunos trabalham de 8 a 12 horas diárias; e 17% ou 03 alunos trabalham acima de 12 horas diárias. Os dois últimos resultados nos chamam atenção, pois sinalizam um grupo de alunos que trabalham mais de 08 horas diárias, ou seja, cumprem uma jornada de trabalho excessiva e, após um dia exaustivo e cansativo, estes alunos precisam cumprir mais uma jornada: a jornada de estudos. Acreditamos, aqui, que esta jornada de estudos poderá lhes possibilitar iniciar e/ou recomeçar o efetivo processo de sua emancipação social.

No decorrer das tabulações e das análises dos dados coletados na pesquisa, deparamo-nos com os dados sistematizados no Gráfico 8 logo acima. Este gráfico, pode-se considerar, trata de um dos mais significativos, uma vez que nos fornece elementos complementares que nos permitiram aprofundar nossas análises, em busca da compreensão dos sentidos dos quais os alunos do Proeja se apropriam para uma efetiva emancipação social. O Gráfico 8 trata da importância da escola na vida destes sujeitos que estão na turma objeto desta pesquisa e mostra-nos que para 86% ou 18 alunos dos entrevistados a escola é muito importante, enquanto que para 14%

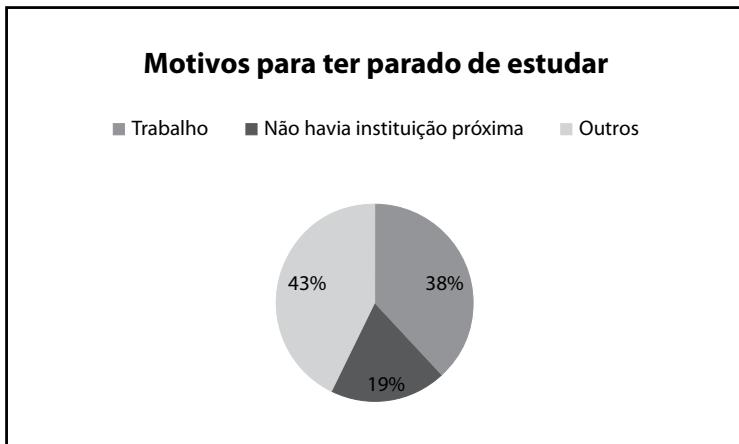
ou 03 alunos dos entrevistados a escola é importante. Este gráfico merece uma maior atenção, pois a partir desta concepção de escola emancipadora e libertadora, é possível sugerir que estes alunos compreendam que a escola é um local relevante para a emancipação social. A partir do acesso à escola e a permanência nela poderão adquirir conhecimentos importantes que lhes assegurem melhores condições de oportunidades na sociedade. Refletimos também, mesmo sem terem evidenciado de maneira direta, que os alunos creem ser a escola um espaço-tempo, capaz de libertá-los da opressão sofrida na sociedade. Isto nos faz lembrar o pensamento de Freire (1987), ao dizer que, para haver uma emancipação libertadora, é preciso que o sujeito tenha consciência de sua condição no mundo e com o mundo, pois não será o bastante saber de sua condição. Este precisará procurar meios para sua libertação. Compreendemos, desta forma, que os dados nos sugerem que estes sujeitos estão procurando libertar-se da opressão de uma sociedade excludente.

Gráfico 8 - Grau de importância atribuída pelos alunos à escola



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 9 - Motivos de interrupção dos estudos pelos alunos

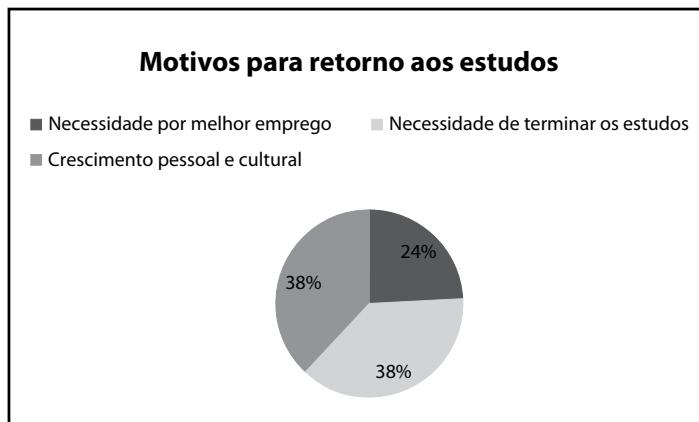


Fonte: Dados da pesquisa

Se por um lado o Projeja abrange muitas faixas etárias, também são vários os motivos que levam os alunos a pararem de estudar ao longo de suas vidas. Esta foi a questão investigada e trazida no Gráfico 9. Dentre as razões elencadas, temos que 38% ou 08 alunos dos entrevistados pararam de estudar, pois tiveram que trabalhar para ter melhores condições econômicas em sua família e 19% ou 04 alunos dos entrevistados pararam de estudar, pois onde moravam não havia uma instituição de ensino próxima que oferecesse condições para dar continuidade aos estudos. Por estes motivos observados, o Projeja tem um grande desafio para com estes sujeitos:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cercados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p.13).

Gráfico 10 - Motivos de retorno dos alunos aos estudos



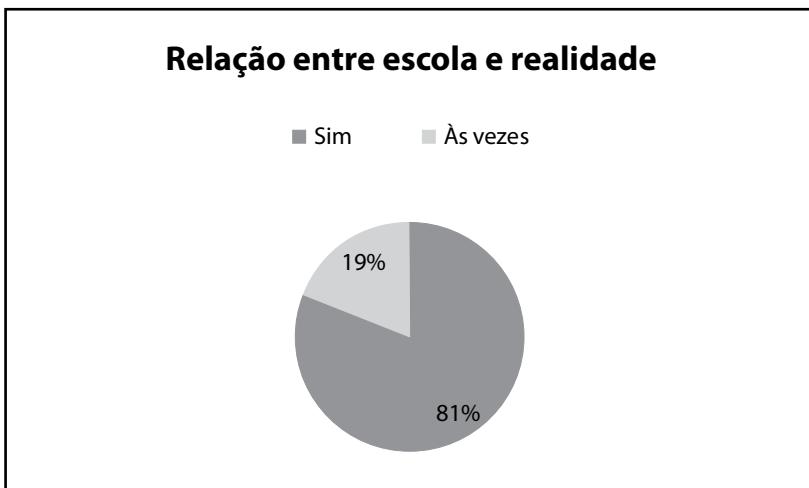
Fonte: Dados da pesquisa

Após diagnosticar pistas acerca dos motivos para evasão, preocupamo-nos em identificar os motivos pelos quais os entrevistados resolveram retornar a uma instituição de ensino e deparamo-nos com uma acentuada postura reflexiva em relação à educação que estes indivíduos possuem. Dos alunos entrevistados, 38% ou 08 alunos responderam que retornaram à escola, porque achavam necessário concluir os estudos, no sentido de garantir a própria emancipação social; 38% ou 08 alunos responderam que retornar à escola é uma forma de crescimento pessoal e cultural; e 24% ou 04 alunos retornaram à escola por ser um fator imprescindível para conseguir um novo emprego, pois, estando bem qualificados, a inserção no mercado de trabalho poderá constituir-se em um objetivo mais próximo de ser alcançado. Estas assertivas nos remetem ao que diz o documento base do Proeja:

[...] mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da realidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (2007, p.13).

Os alunos entrevistados demonstram compreender que a efetiva emancipação social, em todas suas vertentes, pode ter início no momento em que eles se veem frente a uma condição desigual e entendem que é preciso buscar sua libertação de alguma forma, e, aqui, nesta pesquisa, esta busca pode ser ilustrada pelo retorno deles à escola. Neste contexto, o Proeja tem cumprido uma das suas funções: a função equalizadora. Esta função visa à garantia de igualdade de direito à educação de qualidade a todos os cidadãos. O desejo por emancipação, embora muitas vezes manifestadas de forma subliminar no desenvolvimento da pesquisa é, sem dúvida, uma constante nestes indivíduos.

Gráfico 11 - Dimensão do Proeja nas relações interpessoais



Fonte: Dados da pesquisa

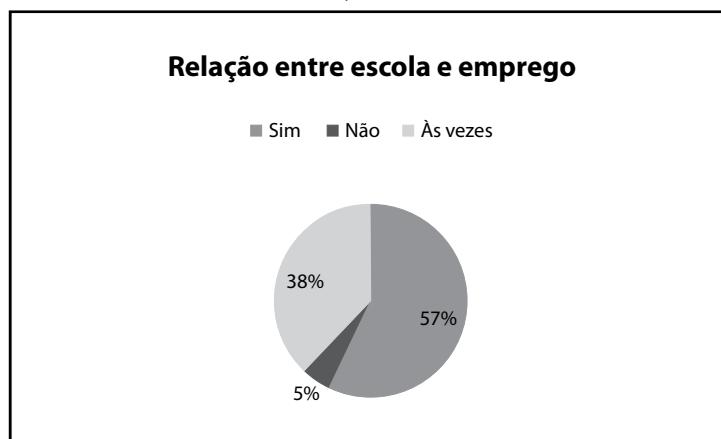
Quando falamos de Educação de jovens e adultos, seja integrado ou não à Educação profissional (aqui especificamente tratando do Proeja), é preciso levar em consideração se o convívio com outras pessoas, outras culturas e até mesmo com a escola de forma geral auxilia ou não nas relações interpessoais extraescolares, se contribui para os alunos demonstrarem maior e melhor desenvoltura para lidar com situações que antes eram tidas como difíceis, se os saberes e fazeres proporcionados no Proeja ajuda

o relacionamento desses sujeitos com as pessoas com as quais convivem a terem mais desenvoltura para lidar com situações no trabalho, a resolverem situações que antes eram atribuídas para outros. No bojo desta questão, perguntamos aos alunos entrevistados se os conhecimentos oportunizados na escola lhes auxiliam nas relações interpessoais. Diante desta questão, 81% ou 17 alunos responderam que sim, e 19% ou 04 alunos responderam que auxilia às vezes. Nilma Lino Gomes nos afirma que:

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura (GOMES, 2007, p. 6).

Se por um lado é extremamente importante que os sujeitos do Proeja tenham contato com os conteúdos propostos para si, por outro, é igualmente importante que estes conteúdos estejam contextualizados com as realidades de vida dos alunos para que ocorra uma interação dialógica entre a escola e a vida.

Gráfico 12 - Dimensão do Proeja no mundo do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

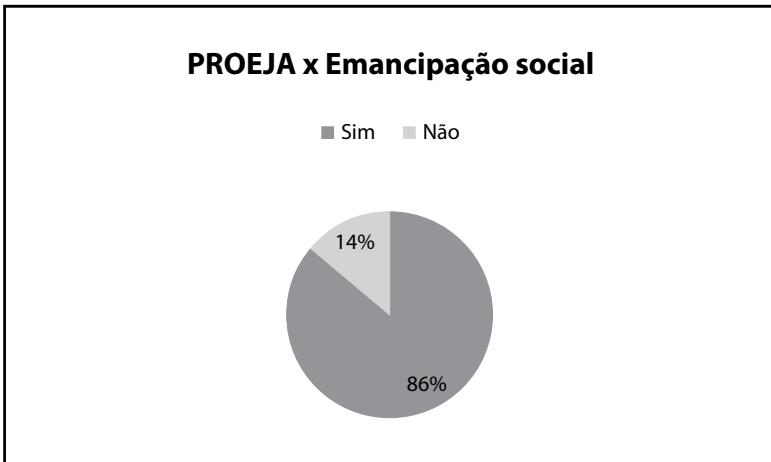
A emancipação social de um sujeito acontece, também, quando o que ele aprende na escola o auxilia em suas relações no trabalho, seja na forma de saber se relacionar com os companheiros de trabalho ou auxiliando-os em situações que merecem mais diálogo no trabalho. Emancipar é participar de múltiplas formas na sociedade, é exercer a cidadania cotidianamente. O Gráfico 12 trata especificamente da relação entre os conhecimentos que os alunos aprendem no Proeja e como isso contribuía nas suas relações de trabalho, seja sendo promovido ou tendo mais facilidade e desenvoltura para resolver situações que antes não tinham autonomia suficiente. Dentre os entrevistados, 57% ou 16 alunos responderam que sim; 38% ou 10 alunos responderam que às vezes; e 5% ou 1 aluno respondeu que não. Para Acácia Zeneida Kuenzer;

[...] a educação geral será compreendida como a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe (KUENZER, 1989, p.24).

A afirmativa de Kuenzer corrobora o pensamento de Freire (1987), quando este comenta que o oprimido, adquirindo liberdade, retorna à escola ativo e responsável, e não somente um sujeito alienado e mecânico. Afirma ainda que esse conhecimento adquirido deve dar condições de emancipá-lo, pois se assim não for não terá validade alguma para a sua reumanização. De maneira complementar, Antônio José Severino, faz a seguinte afirmativa:

Entretanto, a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropologicamente falando, expressão necessária de um sujeito coletivo, ou seja, a espécie humana só é humana à medida que se efetiva em sociedade. Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, placenta que nutre toda e qualquer atividadeposta pelos sujeitos individuais (SEVERINO, 2000, p.69).

Gráfico 13 - Dimensão do Proeja no processo de emancipação



Fonte: Dados da pesquisa

No Gráfico 13, a questão levantada busca apreender a visão dos alunos quanto ao fato de a educação profissional integrada à modalidade de jovens e adultos contribuir para a emancipação social, isto é, contribuir para a formação de cidadãos com direitos iguais, tanto econômica ou socialmente. Dos entrevistados, 86% ou 18 alunos responderam que sim e 14% ou 3 alunos responderam que não. Caso os entrevistados respondessem afirmativamente, lhes foi solicitado comentar de forma discursiva em que medida e de que forma esta educação contribui para emancipação social nos aspectos econômico-profissional e sociocultural. Abaixo, estão elencadas algumas das respostas acerca da contribuição do Proeja ao processo de emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

Entrevistado 1: “Hoje tenho mais facilidade de conviver com pessoas, com os professores, com a empresa onde trabalho e também nos serviços de banco que realizo diariamente.”

291

Entrevistado 2: “Porque, através dos ensinamentos e com mais conhecimentos, será possível obter mais qualidade de vida, de maneira geral”.

As duas falas acima convergem com um dos objetivos do Proeja, declarados no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), no qual o objetivo da formação é a integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura em geral, o que proporcionará o efetivo exercício da cidadania.

Entrevistado 3: “Melhorou minha forma de agir, de me comunicar e lidar melhor com a sociedade e principalmente lutar pelos meus direitos, pois quero ser uma cidadã atuante em minha comunidade e meu município e porque não em meu estado e país.”

Entrevistado 4: “A formação que estou adquirindo no PROEJA, está contribuindo na minha vida pessoal e econômica, e com isso, consigo desenvolver melhor meu trabalho e país.”

Entrevistado 5: “Contribui para minha vida social e profissional, pois aqui estou adquirindo conhecimentos que me auxiliam no meu dia-a-dia.”

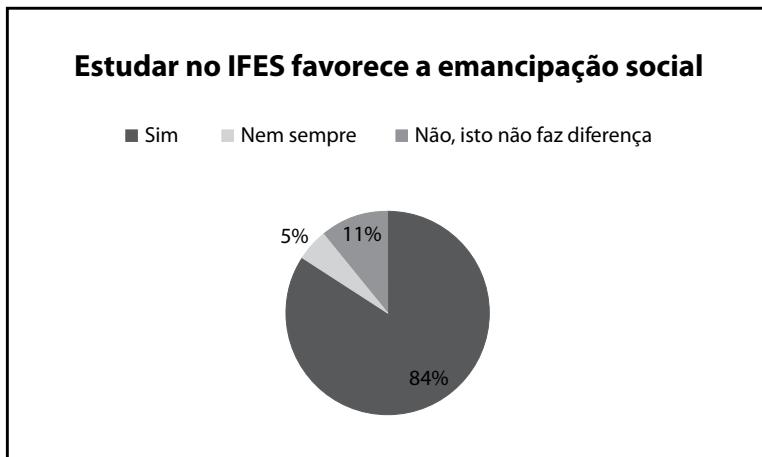
Entrevistado 6: “A visão de mundo fica mais aberta, o conhecimento aumenta, facilitando posteriormente, maior crescimento pessoal.”

Os depoimentos acima, de certa maneira, estão entrelaçados com a afirmação de Freire (2000), quando este diz que o sujeito se faz atuando no mundo, na inserção e não na adaptação. Os alunos sujeitos desta pesquisa apresentam-se como seres históricos, éticos, capazes de optar, de decidir e de romper. As falas dos entrevistados nos remetem a outra assertiva de Paulo Freire (1987), qual seja: “[...] ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (1987, p. 63).

Os entrevistados demonstram consciência do que é estar no mundo e com o mundo; demonstram compreender a importância de estar interligado

com as constantes mudanças que ocorrem a todo o momento em nossa sociedade e também a relevância em procurar novos conhecimentos que irão auxiliá-los a lidar com tais situações. É muito importante que estes sujeitos tenham essa visão do todo.

Gráfico 14 - Dimensão da rede de ensino federal no processo de emancipação



Fonte: Dados da pesquisa

De maneira complementar às questões anteriores, no decorrer da pesquisa, perguntamos aos alunos se o fato de estudar numa instituição federal favorece o processo de emancipação social. Diante desta questão, 84% ou 16 alunos dos entrevistados responderam que sim; 5% ou 01 aluno responderam que nem sempre; e 11% ou 02 alunos responderam que não existe diferença. Dentre aqueles que responderam *sim*, apresentamos algumas das justificativas abaixo:

Entrevistado 1: “No IFES o ensino é objetivo, com os melhores profissionais, melhor capacitados, assim tenho prazer em aprender, e isso me faz bem.”

293

Entrevistado 2: “Na verdade, estar em uma instituição federal ajuda muito, prova disto é que

consegui em emprego, por estar no IFES. Estar aqui abriu as portas.”

Entrevistado 3: “Por se tratar de uma instituição federal e por ser IFES e também PROEJA, incentiva os que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo adequado a retornarem aos estudos.”

Entrevistado 4: “O fato de estudar no IFES favorece muito, porque o aprendizado é de qualidade e, consequentemente, as oportunidades surgirão”.

Entrevistado 5: “Hoje, estudar no IFES é uma busca de todos os jovens.”

Entrevistado 6: “Porque o IFES, sendo uma instituição federal tem mais peso e compromisso como ensino.”

Estas falas estão em sintonia com o previsto no Documento Base do Proeja, *in verbis*:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (2007, p. 15).

De fato, os entrevistados indicam que as políticas educacionais voltadas para melhoria do ensino são realidade no Ifes *campus Venda Nova*

do Imigrante e, objetivando maior aproximação com os sentidos atribuídos pelos alunos do Proeja no processo de emancipação social, realizamos uma entrevista semiestruturada com o Entrevistado 1, abordando tópicos inerentes ao objetivo da pesquisa, como segue abaixo:

[Pergunta] O que você espera do curso? Quais suas expectativas?

[Resposta] “Espero formar-me um profissional capacitado, obter uma promoção no emprego, além de outras oportunidades que o curso pode me proporcionar, e ainda cursar uma faculdade.”

[Pergunta] Qual o valor da escola em sua vida?

[Resposta] “Muito importante. Aqui é meu norte, é onde vejo uma expectativa de vida, ou seja, uma melhora em minhas condições sociais, econômicas e culturais, adquirindo muito mais conhecimento.”

O Entrevistado 1 nos indica que se encontra em processo de apropriação de sua emancipação social, pois o que se deseja neste processo é que estes sujeitos adquiriram condições iguais para atuar na sociedade, assim como citou acima.

[Pergunta] Por que parou e por que retornou à escola?

[Resposta] “Parei de estudar quando terminei a oitava série do antigo ensino fundamental, por desinteresse, pois era muito jovem, não tinha os pensamentos que tenho hoje, não tinha expectativas de vida em relação aos estudos. Retornei à escola após um ano e meio, por conta das exigências de mercado, o trabalho, seja

ele qual for, exige uma mínima escolaridade. Terminei o ensino médio na modalidade de EJA e fiz a prova para a instituição onde estou inserido, e aqui estou. Faço o curso de Administração, que me auxilia e muito em meu atual emprego como consultor de vendas. Utilizo os conhecimentos adquiridos aqui para fazer cálculos sem usar a calculadora, a comunicação empresarial, para fechar negócios, etc.”(sic)

A fala do aluno nesta questão é extremamente reflexiva, ao ponto de perceber que precisa mudar, sair da condição de oprimido para transformar sua realidade, conforme o pensamento de Freire (1987) a seguir:

[...] a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão”, desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca de ser mais (FREIRE, 1987, p.18).

A entrevista continua, como segue abaixo:

[Pergunta] Como o seu cotidiano facilita ou dificulta os estudos?

[Resposta] “Para mim, é uma oportunidade muito grande ter esta instituição de ensino de altíssima qualidade tão perto da minha casa. Não preciso me deslocar para outras cidades vizinhas para um curso técnico, posso tê-lo aqui ao lado. É um desafio, pois trabalho o dia todo e poderia usar isso como desculpa para não estudar, mas tenho minha formação como prioridade, e não parar por aqui, continuar estudando, e quem sabe no futuro ter meu próprio negócio.” (sic)

[Pergunta] Qual a relação entre aquilo que aprende na escola e o que realmente precisa saber em sua profissão?

[Resposta] “Ter um bom relacionamento com as pessoas, a fazer cálculos sem calculadora, comunicação empresarial uma área onde se destaca ter uma boa desenvoltura. E tudo isso ajudará na profissão e na vida, como lidar com situações até da minha vida pessoal.”(sic)

[Pergunta] O que mais gosta nesta instituição?

[Resposta] “Gosto da metodologia de ensino, que é bem diferente das outras instituições públicas por onde passei bons profissionais comprometidos com a qualidade do ensino, e, além disso, aqui faço o que mais gosto, que é ler.”(sic)

As reflexões apresentadas por este aluno convergem com o proposto no Documento Base do Proeja, quando este documento destaca que “[...] não se pode subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (2007, p. 14). Esta condição nos parece ser exatamente o que o aluno demonstra fazer, mesmo que por vezes não tenha a compreensão de que está em pleno processo de emancipação social. Ainda no Documento Base do Proeja, temos a confirmação de um de seus propósitos:

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrelle mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente

aos desafios de inclusão social e da globalização
econômica (2007, p.15).

Os enunciados trazidos no bojo desta entrevista nos permitem compreender que o Proejá contribui não só para formação de pessoas para se tornarem profissionais em alguma área específica, mas também auxilia na emancipação social destes sujeitos. A partir deste estudo, constatamos que os alunos entram com uma mentalidade e durante o processo de ensino-aprendizagem modificam seus conceitos e demonstram pensar diferente, agir diferente, ou melhor, apresentam sinais de emancipação, condição esta que confere ao Proejá a qualidade de um espaço para o desenvolvimento efetivo da emancipação social de alunos jovens e adultos.

3 CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os depoimentos, e os dados apresentados reafirmam o compromisso norteador da educação profissional integrada à modalidade de jovens e adultos, que é formar profissionais com capacidade de aliar os conhecimentos adquiridos em sala de aula aos conhecimentos do mundo, articulando teoria e prática às realidades vividas pelos aluno.

Percebemos que, em sua maioria, os sujeitos do Proejá têm a consciência de que, para sair da condição de oprimidos, é preciso primeiramente entender-se protagonista de sua condição. A partir do momento que eles se atentam para essa condição e buscam meios para se libertar, saem da condição de oprimidos para libertadores de suas vidas e histórias. Este é um dos momentos com os quais estes sujeitos (re)começam a se refazer, quando retornam à escola para resgatar aquilo que lhes foi negado, por muitos motivos, ao longo de vários anos e, que de certa maneira, fazem-nos despertar para as mudanças que são necessárias para iniciar ou reiniciar sua emancipação social.

Neste processo, os indivíduos, os jovens e os adultos do Proejá atribuem sentidos de superação, transformação, libertação e emancipação. Muito mais que estarem numa instituição para refazerem suas vidas no âmbito

profissional, este depositam ali muitas de suas expectativas para alcançarem novas oportunidades na sociedade, que podem ser traduzidas, por exemplo, pelo direito de expor sua opinião, ser ouvido, ter direito de exercerem sua cidadania e condições de resolver situações nas relações interpessoais, tanto no âmbito familiar quanto o ambiente do trabalho.

Como resultado da pesquisa, podemos concluir que, para a efetiva emancipação social, é preciso uma continuidade no processo de libertação, um processo que contribua para que estes jovens e adultos reflitam criticamente a condição que se encontram e o que podem fazer para mudar essa realidade. No desenvolvimento da pesquisa, vimos que a libertação só acontece a partir do momento em que estes sujeitos enxergam sua condição e procuram meios que favoreçam o processo de libertação, neste caso, o retorno aos estudos por meio do Programa Proeja apresenta-se como um espaço relevante a este processo.

Compreendemos que os alunos jovens e adultos sujeitos desta pesquisa apresentam potencial de emancipar-se por meio dos conhecimentos promovidos nos espaços e tempos proporcionados pelo Proeja. A partir daí que estes sujeitos encarem o processo de emancipação não como um fim e sim como um meio de estar e ser no mundo, pois sabemos que o homem é um ser inacabado em processo contínuo de transformação e, precisa continuar sua libertação/emancipação por toda sua vida.

Portanto, o Proeja tem um papel muito importante: o de fomentar nestes jovens e adultos uma educação emancipadora, comprometida com a formação humana destes sujeitos e alicerçada no princípio de que este processo depende do protagonismo do sujeito a ser emancipado, pois não se emancipa o outro, é preciso que cada sujeito seja o *fazedor* de sua própria emancipação social.

4 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINTO, Sarah Targa Ferreira
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL, Documento Base: Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília, SETEC - MEC, 2007.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GOMES, Cristina Guimarães; VALDEZ, Guiomar. (Org.). Dialogando PROEJA: algumas contribuições. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo: São Paulo Perspec., 2000.

10 | AS MARCAS SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS DO PROEJA: ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO¹

Aline Menezes Bregonci⁽²⁾

Edna Graça Scopel⁽³⁾

Eliesér Toretta Zen⁽⁴⁾

Helton Andrade Canhamaque⁽⁵⁾

Maria José de Resende Ferreira⁽⁶⁾

Zilda Telles da Silva Amparo⁽⁷⁾

¹ Uma versão deste artigo foi apresentada no IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade – Curitiba na UTFPR, realizado em novembro de 2011 e atualizada para esta publicação.

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 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.

⁴ Licenciado em Filosofia e mestre em Educação. Professor do Ifes e membro do Grupo de Pesquisa IProeja/Capes/Setec/Es. E-mail: elieserzen@hotmail.com.

⁵ Mestrando do PPGE/CE/UFES e bolsista e membro do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/ Setec-ES . E-mail: heltongeoufes@hotmail.com.

⁶ 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.

⁷ 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.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido nas diversas 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 Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC, que desenvolve pesquisa no âmbito desse Programa.

Esse artigo é um recorte das pesquisas empreendidas sobre o Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes e discute o Programa como espaço de diálogo dos saberes e das experiências de jovens e adultos na busca pela sua emancipação. Para alcançar tal intento, diagnosticamos o perfil dos alunos ingressantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do *Campus* Vitória, no período de 2007/2 a 2009/2.

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.

No *campus* Vitória são ofertados desde os anos de 2007 cursos de especialização *Lato-Sensu*, na modalidade presencial e atualmente na modalidade a distância e conta, com o apoio do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UFES/Ifes, financiado pela CAPES, que acompanha e incentiva os encontros de Formação Continuada dos professores do Proeja e as atividades didático-pedagógicas e de pesquisas no âmbito do Programa.

Esse *Campus* desde 2001 oferece a Educação de Jovens e Adultos para a escolarização de nível médio, experiência marcada pela implantação do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – EMJAT que se propunha a formação integral do indivíduo (FERREIRA, RAGGI E RESENDE, 2007, p.06).

A partir de 2005, por indução do Governo Federal, e como fruto das lutas e da pressão da sociedade civil, foi criado o Proeja, por meio do Decreto

nº 5.478/2005, alterado pelo Decreto 5.840/2006. Com esta indução política, a experiência anterior do EMJAT foi tomada pelo Ifes como referência de transição na implementação do Programa.

Atualmente são ofertados os Cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia e Materiais (noturno). O objetivo é o atendimento do público com marcas identidárias dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA, CEZARINO E SANTOS, 2009), com vistas à elevação da escolarização aliada à formação profissional técnica.

No cenário atual da educação profissional brasileira os profissionais que atuam com esse público têm um grande desafio, pois o Proeja, conforme pontuam Gomes e Ângelo (2007, p. 33), além de ser “uma iniciativa inédita em nosso país, deparamo-nos com a possibilidade de integração” da Educação Profissional - EP com a Educação Básica - EB e a Educação de Jovens e Adultos - EJA. A complexa confluência desses campos educacionais é também analisada por Pinto (2007, p. 2)

[...] a possibilidade de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de EJA está estreitamente ligada à oportunidade de se estabelecer um entrelaçamento dos vários saberes, conhecimentos e experiências trazidos para dentro da escola. A integração expressa uma potencialidade que permite à constituição do currículo escolar diante dos diferentes saberes que não são apenas aqueles identificados como “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade”. Nessa dimensão, o currículo no Proeja compõe-se também pelos “saberes da vida” trazidos para o interior da escola pelos jovens e adultos, isto é, a experiência. Nessa perspectiva, cabe à escola ressignificar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade para o contexto experencial dos sujeitos da EJA.

É sabido que os sujeitos da EJA inseridos no Proeja, sofreram com dois tipos de discriminação ao longo de suas vidas: não tiveram acesso a uma educação de qualidade no período considerado “regular” pela legislação educacional e/ou foram excluídos deste processo que denomina-se de “evasão escolar”. Paulo Freire (2006) desconsidera o conceito de evasão, uma

vez que, segundo ele, os sujeitos que frequentam os ambientes educacionais não se evadem da escola, não a deixaram por livre e espontânea vontade, elas são *expulsas* do ambiente escolar. Para Freire (2006, p.51, “[...] não há evasão escolar. Há expulsão”.

Essa situação é o resultado das desigualdades sociais e educacionais da nossa sociedade e que geram inúmeras demandas ao Estado para se criar mecanismos de inserção desses sujeitos na sociedade, utilizando a educação como porta de entrada. O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), aponta as particularidades desses sujeitos excluídos e impedidos de usufruírem de seus direitos básicos, são pessoas

[...] marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, campesinos, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Nessa direção, contextualizar o ambiente educacional é percebê-lo como um espaço sócio-cultural. O que significa compreendê-lo na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do seu dinamismo, do fazer-se no cotidiano por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, jovens, adultos e adolescentes. Enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, s/año).

Defendemos uma escola pública de qualidade para tais sujeitos que foram expulsos desse ambiente, na perspectiva que nos aponta Freire:

[...] uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade

jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2006, p.24).

Assim, distinguimos uma relação íntima entre a educação e a emancipação. Esse processo institui a emancipação como possibilidade para a libertação/superação dessas desigualdades, por meio da escola, ao dar condições de acesso para os educandos aos instrumentos técnicos-científicos para qualificá-los para uma melhor inserção no mundo do trabalho.

Neste caso, o educador incorporado na EJA e no Proeja tem o papel crucial de sensibilizar os alunos por meio das relações do estudo com as suas histórias de vidas; e que seus saberes e experiências façam sentido em seus processos de aprendizagem. Dessa forma, o educador deve

[...] reconhecer que a EJA se constituiu numa área de fronteiras entre movimentos sociais e as instituições governamentais e, portanto, herdou muita das contribuições do movimento de educação popular. Nessa perspectiva, as políticas de formação inicial e continuada desse educador não podem perder de foco a própria história da EJA, da sua estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios e de lutas pela formalização do direito à educação como bem social ao qual todos devem ter acesso (SOARES; VIEIRA, 2009, p.156-157).

Os processos pelos quais as subjetividades individuais ou coletivas são formadas, criam redes de conhecimentos que incorporam os saberes formais e cotidianos, bem como os valores e as crenças presentes no meio social no qual estão inseridos. Assim, é necessário agregar/valorizar a complexa rede de saberes e das experiências oriundos dos sujeitos jovens e adultos.

Quando pensamos na complexidade de tudo o que ocorre na escola, percebemos a multiplicidade de relações em que está envolvido o “ensinar e aprender”. Relações econômicas e materiais, relações sociais e institucionais, relações entre conteúdos e métodos de ensino, crenças, concepções, teorias. O cotidiano

da escola é sempre permeado por tudo isso e, dessa forma, não é tarefa simples procurar apreendê-lo, analisá-lo, compreendê-lo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 4).

As potencialidades emancipatórias da educação precisam, antes de tudo, desenvolver mecanismos de apropriação do saber social para nossos jovens e adultos, objetivando a formação integral na perspectiva que aponta o Documento Base do Programa (BRASIL, 2007). Mas não podemos esquecer que o campo educacional configura-se em um espaço de lutas e contradições próprias das divisões e classificações sociais, ancoradas em desigualdades econômicas, sociais, culturais e simbólicas que perpassam a vida dos nossos alunos.

2 O PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA – IFES CAMPUS VITÓRIA

Como base da análise, abordamos o questionário socioeconômico respondidos pelos alunos no ato de sua inscrição para o processo seletivo. Trabalhamos com um universo de 256 alunos dos cursos de Edificações (noturno), Metalurgia (noturno) e Segurança do Trabalho (vespertino), matriculados no período de 2007/2 a 2009/2. O intuito dessa análise foi identificar dados que possibilitem uma caracterização das múltiplas identidades desses sujeitos que compõem o quadro de alunos do Proejá.

A primeira análise evidencia a diferença da idade dos educandos em relação aos cursos e turnos. Nos cursos oferecidos no período noturno há uma presença marcante de alunos inseridos na faixa etária entre 22 a 30 anos, com 43,5% no curso de Edificações e 42,2% em Metalurgia; enquanto que no curso de Segurança de Trabalho oferecido no período vespertino, apresenta o percentual de 58,6% de alunos com menos de 21 anos. Neste contexto, destacamos a busca pelo direito à educação dos sujeitos da EJA, independentemente, de sua idade ou condição sócio-econômica, pois a educação constitui-se em um processo contínuo da formação humana.

Esses dados revelam a centralidade do trabalho como categoria chave. Os alunos do Programa são jovens adultos trabalhadores inseridos no mundo do trabalho de forma precarizada e por isso procuram a escola motivados pela necessidade de encontrar oportunidade de se qualificar. Cabe perguntar-nos, se os cursos atendem suas necessidades profissionais e cidadãs ou apenas os “preparam” de forma subsumida e com(formada) para um emprego no mercado de trabalho.

Parte desse grupo discente é oriundo de áreas urbanas dos municípios da Grande Vitória: o percentual nesse quesito ficou acima de 90% nos três cursos em questão; destaque para o curso de Edificações (noturno) que apresentou o maior índice: 95,5%. Depreendemos que o PROEJA no Ifes *Campus* Vitória atende uma clientela que reside, basicamente, na área metropolitana da nossa região, constituída pelos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra e Viana.

Outro ponto relevante na análise é a forma da auto-identificação dos alunos, ao ter como base a atual classificação racial utilizada nos levantamentos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁸. Ratificamos que não podemos recair no simplório campo conceitual que define a raça como categoria/classe biológica, pois, qualquer tipo de tentativa que visa às classificações raciais, de maneira inevitável, será abarcado por inúmeras limitações e ressalvas; dentre elas a própria forma do sujeito de se identificar.

Em nossa pesquisa, a “cor de pele” Parda foi a mais assinalada nos três cursos, com percentuais de 58,2% em Edificações, 40,5% em Metalurgia e 49,4% em Segurança do Trabalho. Um fato interessante é a relação entre o número de alunos que se identificam como Brancos ou Negros (Afro-descendentes). Em todos os cursos, o percentual dos alunos que se identificaram como brancos é maior que os de negros; o curso de Metalurgia é o que apresenta a maior amplitude entre os dois percentuais (38,1% de alunos brancos e 17,1% de negros).

⁸ Para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE é a que é tomada como oficial desde 1991. Tal classificação tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na auto-declaração. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca (OLIVEIRA, 2004).

Na perspectiva da inclusão digital na vida dos alunos ingressantes no Proeja, foram indagados duas questões pertinentes ao tema. A primeira questão perguntava sobre o uso do computador nos domicílios dos educandos, enquanto a segunda era referente ao uso do serviço de comunicação por meio de correio eletrônico, denominado E-mail. As respostas evidenciaram o acesso da maioria dos alunos ao meio digital. Nesse sentido, 68,2% dos alunos do curso de Edificações possuem computador em casa, enquanto no curso de Metalurgia esse percentual foi de 71,9% e em Segurança do Trabalho 70,5%. Além do acesso às novas tecnologias os alunos vivem nessa dinâmica comunicativa de um mundo globalizado, tais fatos são expostos nos índices de alunos que utilizam o e-mail. O curso de Edificações possui o maior percentual (82,5% do total de alunos usufruem dessa ferramenta).

Outro fato relevante que emergiu durante a análise dos dados obtidos, diante de duas colocações dos questionários referentes à procedência institucional dos educandos e ao seu grau de escolaridade. Constatamos que alunos matriculados nos três cursos procedem, em sua maioria, das escolas do sistema estadual de ensino, observando o percentual de 46,1% no curso de Edificações, 32,5% em Metalurgia e 35,4% em Segurança do Trabalho.

Dessa forma, apontamos para o exercício do direito à educação como uma garantia constitucional que se estabelece na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no artigo 208, que legitima a educação como um dever do Estado e como um direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Na questão que identifica o grau de instrução dos educandos percebemos um diferencial, principalmente entre os dois cursos oferecidos no período noturno (Edificações e Metalurgia) com o do turno vespertino (Segurança do Trabalho). Os alunos que estudam no turno noturno possuem um maior grau de instrução do que os do turno vespertino, a exemplo do curso de Edificações que têm 19,6% de alunos com Ensino Médio completo, 16,3% com Ensino Superior completo e 1,1% com curso de Pós-Graduação; já no curso de Metalurgia o percentual fica em 48,8% com Ensino Médio Completo e 7,1% com Ensino Superior.

No entanto, não podemos deixar de ratificar o alto índice de alunos provenientes do ensino fundamental que estão matriculados no Programa, nos três cursos em análise. Os percentuais de presença desses educandos são relevantes diante do total de indivíduos observados. O curso de Segurança do Trabalho (vespertino) apresenta o maior índice entre os cursos, são 37,5% dos alunos que possuem o ensino fundamental completo; nos cursos noturnos esse percentual diminui: 19% para o curso de Metalurgia e 29,3% para o curso de Edificações. Podemos destacar, portanto, que as últimas décadas foram marcadas por grandes avanços no âmbito da escolarização, porém, é importante ressaltar a realidade existente na modalidade da EJA oferecida junto com a Educação Profissional

Denotada na Rede Federal de educação a ausência de sujeitos alunos com perfil típico dos encontrados na EJA, cabe mesmo que tardivamente, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007, p.5).

Há inúmeras formas que definem esses sujeitos, principalmente, no campo da análise da motivação e dos sentidos gerados pela oportunidade que a educação proporciona aos educandos. Neste sentido, analisamos as respostas dos alunos referentes às motivações pessoais que constituíram seus caminhos para a escolha dos cursos do Proeja.

Ressaltando os percentuais que auxiliam nessa conformação do mapeamento do perfil dos alunos do Proeja, podemos destacar duas vertentes motivacionais desses sujeitos jovens e adultos. Primeiramente, podemos desmistificar dois fatores enraizados na atmosfera da EP voltada para a EJA, por meio de duas opções que apresentaram os menores índices, que seriam: *o acesso ao ensino superior por meio dos cursos profissionais; e a imagem do Ifes como uma instituição de ensino de qualidade reconhecida*. No curso de Edificações apenas 14,1% dos alunos buscaram o curso com a expectativa de que a aprendizagem obtida durante o curso ofereça condições para a continuação dos estudos no nível superior; enquanto os cursos de Metalurgia e Segurança do Trabalho apresentam os percentuais 2,4% e

7,4%, respectivamente, referentes aos alunos que optaram pelo curso por considerar o Ifes uma instituição de excelência.

Na questão em foco, o maior percentual foi agregado às seguintes opções: a *oportunidade de cursar em uma instituição de ensino gratuito; e a qualificação específica que é exigida aos alunos que desejam sua inserção no mundo do trabalho*. Essas respostas são os reflexos do decorrer da história de constituição dos sistemas de ensino.

Nesta direção, a educação foi pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos. Oliveira (2009) afirma que no atendimento a estes propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista-liberal, encontramos várias finalidades para a educação:

- (a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema;
- (b) contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social;
- (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a modalidade e a ascensão social; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Por fim, os educandos assinalaram uma opção que define bem a situação desses sujeitos ao buscarem esses cursos técnicos integrados oferecidos para os alunos do PROEJA. A questão indaga sobre em qual setor da economia esse educando exerce algum tipo atividade além dos estudos. Dentre algumas opções como indústria, comércios, autônomos, serviço público e estágio; a mais marcada foi a opção “*não trabalha*”.

Se grande parte desses alunos tem a motivação de cursar o Proeja em busca de sua inserção no mundo do trabalho, essa situação é justificada, pelos entrevistados, pelo alto índice de desemprego que atinge essa faixa etária que abrange os educandos jovens e adultos. Nos percentuais apresentados nessa

questão, 27,2% dos alunos do curso de Edificações não trabalham, já no curso de Metalurgia esse índice fica em 25%, enquanto no de Segurança do Trabalho esse número cresce consideravelmente para 40,7%; justamente o curso com os alunos com menor média de idade e que estudam no turno vespertino.

3 O PROEJA E O MUNDO DO TRABALHO: ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O mundo do trabalho tem sido marcado por um processo de reestruturação produtiva e de acumulação financeira, observado a partir de meados da década de 90, o que tem ocasionado efeitos na reconfiguração tecnológica e organizacional dos processos produtivos. Esses fatos acabam comprometendo os vínculos de emprego/trabalho e acentuando a lógica destrutiva na relação entre os seres humanos e a natureza. Antunes (1998) afirma que o capitalismo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva:

O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social (ANTUNES, 2010, p. 40).

O caráter destrutivo do sistema capitalista manifesta-se de forma mais contundente e grave na precarização da força humana que trabalha e na degradação da natureza pelo homem. Nesse contexto, o capitalismo tem originado uma grande produção do desemprego. São muitos sujeitos que se encontram na condição de desempregados ou subempregados. Entre eles, jovens e adultos fora do mercado formal de trabalho assalariado, que não conseguem vender a sua força de trabalho. Esta é a realidade de um sistema de produção que se configura pela busca incessante do lucro, em uma sociedade que se define pelo

poder do dinheiro, sistema este que declarou homens e mulheres como figuras fundamentais para a transformação de matérias em mercadorias, explorando a função do trabalho de forma alienante e desvinculada do processo educacional de pensar, para não correr o risco de se transgredir a ordem do determinismo neoliberal e para o qual a sociedade deve se sujeitar às exigências do mercado sem questionar os seus métodos (MÉSZÁROS, 2005).

De acordo com Antunes (2010) o mundo do trabalho vem sofrendo profundas transformações sendo o desemprego estrutural a mais importante delas. Grande parcela da classe trabalhadora em escala global se encontra desempregada, subempregada, exercendo atividades parciais, precarizadas, temporárias, na economia informal e sem garantia de direitos trabalhistas conquistados historicamente pela classe trabalhadora organizada nos sindicatos,

Sabemos que um amplo contingente da força humana disponível para o trabalho, em escala global, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivenciava a barbárie do desemprego. Mais de um bilhão de homens e mulheres padecem as vicissitudes do trabalho precarizado, instável, temporário, terceirizado, quase virtual, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural. (ANTUNES, 2010, p. 103)

Conforme Antunes (2010) a passagem do modelo de produção taylorista e fordista para o modo de produção toyotista, constitui a nova morfologia do trabalho e impõe como vimos anteriormente, grandes desafios para a classe trabalhadora. Quais são as modificações desse novo tipo de trabalho?

Ele deve ser mais multifuncional, diferente do realizado pelo trabalhador que se desenvolveu na empresa taylorista e fordista. O trabalho que cada vez mais as empresas buscam não é mais aquele fundamentado na especialização taylorista e fordista, mas o que se gestou na fase da desespecialização multifuncional, do trabalho multifuncional, que em verdade expressa a enorme intensificação dos

ritmos, tempos e processos de trabalho [e a enorme exploração da classe trabalhadora] (ANTUNES, 2010, p. 107).

O resultado dessa intensificação das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pode ser observado nas formas de exploração da força de trabalho, trabalho terceirizado, precarizado, contratado e aviltado. O trabalho estável de carteira assinada, com direitos trabalhistas, próprio do Estado de bem estar social, resultado da luta histórica da classe trabalhadora, vem sendo substituído pelo trabalho informal, desregulamentado, voluntário, como meio do sistema capital, impulsionado pela lógica neoliberal, ampliar em escala global sua margem de lucro e de extração da mais valia. Para Antunes,

É nesse quadro, caracterizado por um processo de precarização estrutural do trabalho, que os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa – não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso – aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro (ANTUNES, 2010, p. 109).

Tendo presente os desafios do mundo do trabalho postos pela sociabilidade do sistema capitalista, como pensar o trabalho em outra base, em que possa se converter de trabalho alienado a trabalho emancipado? Em que consiste o trabalho emancipado? Pensar o trabalho na perspectiva da emancipação humana nos remete a compreendê-lo como princípio educativo e como dimensão ontológica capaz de formar/deformar os seres humanos. É por meio do trabalho que homens e mulheres transformam a natureza e criam sua existência material e cultural, constituindo-se como seres humanos. Essa afirmação nos possibilita compreender o ser humano em sua dimensão de historicidade. Nós nos fazemos por meio do trabalho. Não há um ser humano

pronto, acabado. Estamos sempre a nos fazer humanos ou desumanos. Por meio do trabalho homens e mulheres se fazem cotidianamente.

O trabalho nesse sentido constitui um vir a ser humano. É pelo trabalho que o homem cria o mundo e a si mesmo. Os seres humanos se emancipam por meio do trabalho. Pelo trabalho o homem produz os bens necessários à existência e ao produzir sua existência homens e mulheres se põe em relação com a natureza, transformando-a e também em relação com os outros humanos, criando a si e a sociedade. Portanto, o trabalho em sua dimensão ontológica é uma atividade fundamental no processo de emancipação humana, por meio do qual, homens e mulheres objetivam-se no mundo, que como tal, é a expressão da ação humana.

A passagem do trabalho alienado para o trabalho emancipado requer necessariamente a superação das relações sociais capitalistas. Não é possível trabalho emancipado dentro de um sistema que por sua própria natureza só subsiste por meio da exploração da força de trabalho. Segundo Marx (1983, p.152),

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa de maneira que quanto mais o trabalhador produz tanto menos tem para consumir, que quanto mais valores cria tanto mais se torna sem valor e sem dignidade, que tanto melhor formado o seu produto tanto mais deformado o trabalhador, que tanto mais civilizado o seu objeto tanto mais bárbaro o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente se torna o trabalhador, que quanto mais rico de espírito o trabalho tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza.

Assim, podemos afirmar que o trabalho como uma atividade humana fundamental, na perspectiva da emancipação, permite ao educando do Projea compreender, como se dá o processo de construção da realidade social e ao mesmo tempo refletir sobre sua atuação como cidadão no sentido de participar como sujeito na transformação da sociedade e de novas relações de sociabilidade entre os seres humanos e a natureza,

Uma sociabilidade tecida por indivíduos(homens e mulheres) sociais e livremente associados, em que ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões, em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Se o trabalho se tornar dotado de sentido, será também (e decisivamente) através da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2010, p.113).

Os sujeitos do Proeja são homens e mulheres, trabalhadores (as) empregados (as) e desempregados (as), em busca do primeiro emprego ou da reintegração aos postos de trabalhos; filhos, pais e mães; sujeitos da cidade e do campo. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados e excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Trazem em sua identidade existencial a marca do sofrimento, de uma sociedade brutalmente desigual e excludente (PAIVA, 2004).

De acordo com a referida autora, os sujeitos jovens e adultos quando voltam à escola, mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir a ascensão social ou econômica, quase sempre trazem uma autoestima afetada pela internalização dos fracassos anteriores em experiências com a própria escola. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida pessoal e coletivo.

Nessas experiências, produzem novos saberes e novos conhecimentos, levando-os novamente à escola. Saberes da vida, das práticas sociais em casa, na rua, na igreja, no mundo do trabalho, nas lutas pela sobrevivência. Saberes que nem sempre revelam seus direitos de trabalhadores, nem sua condição de cidadãos.

Assim sendo, um processo educativo que potencialize a emancipação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, deve representar um vínculo entre os conhecimentos prévios oriundos das relações sociais e do mundo do trabalho e a nova aprendizagem, por meio de uma relação substantiva e não arbitrária com o que já sabem. Segundo Paiva (2004), se essa relação se estabelece, a aprendizagem se torna significativa. Deve, pois, considerar os processos de aprendizagem, os conhecimentos vividos-praticados pelos alunos, numa perspectiva de uma pedagogia crítica, pautada na concepção de escola como uma *instituição política*, um espaço propício a emancipar o aluno, formador da consciência crítico-reflexiva, buscando promover a autonomia dos sujeitos jovens e adultos.

Ao estabelecer a relação entre os conhecimentos vividos pelos alunos, oriundos da prática social global, incluindo o mundo do trabalho com os saberes escolares, o diálogo torna-se uma necessidade fundamental na problematização da realidade. A educação emancipadora e, portanto, humanizadora, funda-se numa relação dialógico-dialética entre educador e educando em que ambos desvelam a realidade de opressão a qual estão submetidos.

Conforme Paiva (2004) é na escola que os sujeitos da EJA apropriam-se dos conhecimentos científicos e do instrumental necessário ao exercício de uma cidadania crítica. São esses conhecimentos que permitirão aos alunos, jovens e adultos, a pensarem, de forma crítica, as formas de trabalho que lhes são oferecidas e o papel subalternizado dos trabalhadores no modo de produção e reprodução do capital. Nesse contexto, o trabalho emerge como uma categoria fundamental do currículo da Educação de Jovens e Adultos. Quando afirmamos o trabalho como categoria fundamental na Educação de Jovens e Adultos, de que concepção de trabalho estamos falando?

Pensar o trabalho na perspectiva da emancipação humana, conforme afirmamos anteriormente, nos remete a compreendê-lo como princípio educativo e como dimensão ontológica capaz de potencializar as múltiplas dimensões dos seres humanos. O trabalho em sua dimensão ontológica é uma atividade fundamental no processo de humanização humana, por meio do qual homens e mulheres objetivam-se no mundo, que como tal, é a expressão da ação humana. Cabe nos perguntar: que mundo e que seres humanos estamos criando por meio do trabalho?

Arruda (2004), quando se refere ao cultivo dos cinco sentidos materiais da espécie humana, como o trabalho de toda a história anterior à existência

da natureza humanizada, afirma o caráter social do trabalho humano como fundamental no processo de hominização. Para ele, Marx concebe o trabalho como “objetivação da essência humana necessária para fazer os sentidos humanos do Homem e também para criar um sentido humano apropriado para toda a riqueza da humanidade e da natureza”. A concepção de trabalho na perspectiva da emancipação humana vai além daquela que prevalece nas sociedades de classes, onde o ócio e os trabalhos de gestão e reprodução do capital e das mercadorias estão separados dos trabalhos manuais.

Frigotto (2005), citando Marx (1983), afirma que diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza e por isso não tem consciência de sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria vida.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Ainda segundo Frigotto (2005), ensinar o trabalho como direito e dever é desconstruir a ideia e a prática capitalista de privilégio de uma classe por meio da exploração do trabalho sobre a outra e alcançar a compreensão de que essa concepção burguesa é um fenômeno que pode e deve ser transformado. Assim, podemos afirmar que o trabalho como uma atividade humana fundamental, ao ser introduzido no processo educativo e no currículo, permite ao educando do PROEJA compreender, como se dá o processo de construção da realidade social e ao mesmo tempo refletir sobre sua atuação como cidadão no sentido de participar como sujeito na transformação da sociedade.

Para Ramos (2003), do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Nesse sentido, para assumir o trabalho como princípio educativo é preciso considerar e superar a lógica da reprodutibilidade do capital:

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado (FRIGOTTO, 2005, p. 70).

É neste ponto que reside o sentido de articulação entre o mundo do trabalho, escolarização e emancipação: a constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria construir um processo educativo do Projeja em que se pudesse superar a dicotomia da racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais de formação humana. Concordamos com Ramos (2003) quando afirma que esta seria uma das principais características de um currículo que integrasse trabalho, escolarização e emancipação.

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 para além de sua aparência fenomênica. Por realidade compreendemos, conforme Ramos (2003), tanto as relações sociais em sua totalidade quanto os processos de trabalhos que envolvem o trabalhador e dele requerem uma ação no sentido de transformação e não da simples adaptação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade dos dilemas que nos propõem o Programa, desde os políticos, estruturais e epistemológicos, entre outros, os resultados obtidos nessa análise, nos ajudam a compor essa intricada constituição das múltiplas identidades dos alunos Proeja.

Os dados apontam para a juvenilização dos estudantes; um número elevado de estudantes com ensino médio concluído, muitos provenientes de escolas públicas; a oportunidade de refazer o ensino médio em escola pública e de qualidade e a chance de ingresso no mundo do trabalho, entre outros. Esses pontos são pequenos fragmentos da complexidade que forma esses sujeitos jovens e adultos inseridos no Programa.

No Proeja do Ifes *Campus Vitória*, encontramos alunos com diversos perfis sócio-econômicos: porém todos trazem as marcas identitárias dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA, CEZARINO E SANTOS, 2009). Portanto, são jovens e adultos que estudam e trabalham e em grande parte das vezes, são responsáveis por sua própria subsistência, contribuindo de forma substancial para a sustentação e/ou complementação da renda familiar. As dificuldades que acompanham o processo de escolarização desses alunos, assim como sua inserção precarizada no mundo do trabalho, roubam-lhes o tempo para vivenciarem outras atividades pertinentes à constituição do ser humano na sua plenitude, isto é, o lazer, as amizades, os amores, a família e outras atividades culturais.

De maneira geral, a escola se apresenta como espaço privilegiado que deve reconhecer e fomentar o protagonismo desses sujeitos e considerá-los como detentores de saberes e práticas que precisam ser valorizadas e respeitadas no processo de construção do conhecimento. Por fim, devemos privilegiar/ressaltar essas marcas e identidades presentes nos sujeitos da EJA no contexto do Proeja, para avançarmos no atendimento a esse público que retornam à escola em busca da oportunidade de concluir/elevar seu processo de escolarização aliado à profissionalização com vistas a melhorar suas condições de inserção no mundo do trabalho.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho: São Paulo: Cortez, 2010.

ARRUDA, Marcos. Economia Solidária e o renascimento de uma sociedade humana matrística. IV Fórum Social Mundial. Painel “Por uma economia do povo: realidades e estratégias do local ao global”. Mumbai, Índia, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro 1988.

BRASIL. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em: http://ortal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 2011.

BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 jun. 2005. . Disponível em: http://ortal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de junho de 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: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. Edital Proeja/Capes/Setec, n.03/2006. Brasília: MEC/SETEC, 2006

DAYRELL, Juarez Tarçisio. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. s/ano. Extraído em < <http://www.fae.ufmg.br/objuvantude/textos/ESCOLA%20ESPACO%20SOCIOCULTURAL.pdf>> . Acesso em 20. Jun. 2010.

FERREIRA, E. B., RAGGI, D., RESENDE, M. J. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007.

FONTANA, Nazaré; CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

MARX, K. *O Capital*. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Edna C. 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, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. vol. 18, nº. 50. São Paulo: Estudos Avançados, 2004. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em 19 Agosto, 2010.

OLIVEIRA, Inês B. de (org). *Democracia no cotidiano da escola*. Petrópolis: DP et Alii. 2009.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o 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.

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*, Vitória, n. 3,

BREGONCI, Aline Menezes / SCOPEL, Edna Graça
ZEN, Eliesér Toretta / CANHAMAQUE, Helton Andrade
FERREIRA, Maria José de Resende / AMPARO, Zilda Telles da Silva

p.44-49, 2. sem.2007 - Edição especial- ensino profissionalizante. Disponível em: <www.recitec.cefetes.br/artigo/documentos/artigo06_n03.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/ago,2003.

SOARES, Leônicio; VIERA, Maria Cláisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio; SILVA, Isabel de Oliveira (Orgs.). Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

11 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM COM O PROEJA¹

Maria José de Resende Ferreira⁽²⁾

Edna Graça Scopel⁽³⁾

Rony Cláudio O. Freitas⁽⁴⁾

Maria Auxiliadora Vilela Paiva⁽⁵⁾

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

¹ Uma versão deste artigo foi apresentada no IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade – Curitiba na UTFPR, realizado em novembro de 2011 e atualizada para esta publicação.

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.

³ 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.

⁴ Doutor em Educação pela UFES, Professor do Ifes Campus Vitória, atuando nos cursos do Proeja, na Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - EDUCIMAT. Coordena a Especialização Proeja na modalidade EaD. Membro dos grupos de pesquisa: Proeja/Capes/Setec/ES e GEMP - Grupo de Educação Matemática do Proeja. E-mail: freitasrc@gmail.com.

⁵ Doutora em Matemática pela PUC-Rio, área de concentração Educação Matemática. Professora aposentada do Departamento de Matemática da UFES, professora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática do Ifes Campus Vitória; Editora da revista “Debates em Educação Científica e Tecnológica do EDUCIMAT-Ifes”. Pesquisa na área de Formação de Professores e Saberes Docentes. Coordena TCC no Curso de Especialização PROEJA na modalidade a distância. E-mail: vilelapaiva@gmail.com.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação – MEC que desenvolve pesquisa no âmbito desse Programa. Os estudos descritos neste artigo estão inseridos em um contexto específico das ações desse grupo e trata de pesquisas sobre o andamento do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes.

Apresentamos aqui, especificamente a avaliação da oferta e do processo de formação das turmas do curso de Pós-graduação *lato Sensu* em Proeja⁶ na modalidade a distância. Nossa intenção é fazer uma análise do andamento desse curso objetivando estabelecer diálogos que possam compreender o processo formativo dos alunos por meio da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e da produção do Relato de Experiência.

Nos últimos anos, de acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2011) verificou-se um aumento da oferta e da expansão da Educação a Distância no Ensino Superior, principalmente no que tange à formação de professores. Nesse último aspecto, em particular, tem-se apontado a Educação a Distância – EaD, como uma alternativa para enfrentar desafios na formação desses profissionais, no momento em que uma das linhas de ação do governo federal é a ampliação dos programas de formação inicial e continuada de docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. Elas destacam que:

De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente

6 O Ministério da Educação em 2006 fomentou a oferta de cursos de Especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, com a finalidade de construir um quadro de referência e sistematizar concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a implantação, implementação e monitoramento do Proeja. Neste período, foram organizadas 15 unidades-polo, inicialmente com ofertas de cursos presenciais, com uma média de 100 alunos por polo. No ano seguinte, foram organizadas mais 7 unidades-polo, com um expressivo aumento no número de turmas no interior de alguns estados. Em uma terceira fase de ampliação, pretendeu-se a implantação de unidades-pólo da Especialização Proeja em todas as meso-regiões cobertas pelos recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES, 2009).

pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Num passado bem recente, a modalidade EaD era considerada de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no Ensino Superior. Atualmente, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação impulsiona o crescimento dessa modalidade educacional, porém, ainda precisamos desmitificar algumas questões para reduzir os preconceitos em relação a ela.

O ensino a distância não é mais fácil e nem mais difícil, é uma modalidade na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e de tecnologias de informação e de comunicação virtual, com estudantes desenvolvendo atividades educativas em espaços ou/e tempos diversos. Portanto, necessita de uma proposta pedagógica com novos referenciais e novas mediações que possam atender a essas especificidades, submetidos também a contextos diferentes (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) também destaca a pertinência da EaD na formação de professores e apóia-se em duas razões principais. Por um lado, visa a atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e ao domínio dos recursos tecnológicos que

marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão.

O desafio de educar e educar-se a distância é grande, pois, além de encurtar as distâncias entre aprendizes e instituições formadoras, contribui para a constituição de uma comunidade não só de trabalho e de aprendizagem, mas principalmente, de solidariedade. Nesse contexto, Nóvoa (2002, p. 25) ressalta que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nessa reflexão sobre a formação de professores, ressaltamos o papel recente do Ifes. A Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008 no Art. 7º institui que os Institutos Federais têm por objetivo ministrar, entre outros, “cursos de pós - graduação *lato Sensu* visando à formação de especialista nas diferenças áreas de conhecimento” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a EaD, no contexto dessa instituição, é uma estratégia do processo educativo⁷. Estratégia essa que contribui para o alcance das políticas nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, tais como: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a ampliação da oferta de cursos técnicos e a formação de professores numa crescente rede⁸.

7 Ferreira, Toczek e Scopel (2011) relatam a experiência de um curso de Licenciatura em Informática em EaD no Ifes.

8 A partir do Decreto nº. 5.800/06, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, no qual se encontram as disposições sobre cursos, autorização, questões orçamentárias e prioridades de oferecimento, e do Decreto nº 6.303/07 nas disposições acerca do credenciamento das instituições, pedidos de autorização e das atividades presenciais obrigatórias dos cursos à distância, bem como das demais legislações pertinentes, foram estruturadas as metas no conjunto da realidade institucional estabelecendo-se a necessidade de: 1) promover a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação profissional de nível técnico, graduação e pós-graduação na modalidade EAD; 2) reduzir as desigualdades de oferta da Educação Profissional e Tecnológica nas diversas regiões do Estado (com pesquisas de demanda constantemente atualizadas) e ampliar o acesso à educação pública de qualidade; 3) fomentar pesquisas relacionadas às tecnologias de informação e comunicação que possam contribuir para a formação de professores da educação básica e assim, garantir melhorias na qualidade da educação; 4) produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados tanto no ensino da modalidade EAD quanto, processualmente, na modalidade presencial (PDI/IFES, 2009).

2 A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tendo em vista as inúmeras novidades e desafios políticos, didáticos-pedagógicos e metodológicos constantes no Proeja – entendido como política pública voltada para a formação de jovens e adultos advindos de processos históricos que os cercaram do direito à conclusão da educação básica e de uma formação profissional de qualidade – é imprescindível a consolidação de uma política de formação continuada de profissionais – docentes, técnicos administrativos e gestores educacionais – como uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público, de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar (PDI/IFES, 2009).

Tal exigência fundamentou-se na escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplam as questões que permeiam o PROEJA tais como, a relação trabalho-educação; a gestão democrática; os currículos integrados na direção da formação unitária; as especificidades da educação do campo; direitos humanos, diversidade e inclusão (PDI/IFES, 2009).

É em consonância com as questões acima e com experiências acumuladas que o Ifes implementa o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Proeja na modalidade EaD⁹, com o objetivo de suprir carências no contexto da formação profissional de educadores e gestores, ao mesmo tempo em que busca colaborar na consolidação desse Programa. Em sua primeira oferta nessa modalidade, foram oferecidas 120 vagas, 30 para cada um dos polos atendidos: Alegre, Linhares, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante.

A oferta desse curso de especialização tem sido fundamental para o sucesso do Proeja com as qualidades que se requerem para a educação no Brasil. Temos tratado de instigar professores a buscarem novas formas

9 A carga horária total do curso é de 360 horas em atividades teóricas e práticas, individuais ou em grupos, realizadas através do ambiente Moodle. São acrescidas outras 120 horas de estudos, destinadas à elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, o Curso soma ao todo 480 horas.

de atuação em uma área até então desprovida de formação sistemática de profissionais (PDI/IFES, 2009).

As potencialidades emancipatórias da educação precisam, antes de tudo, desenvolver mecanismos de apropriação do saber social para nossos jovens e adultos, objetivando a formação integral na perspectiva que aponta o Documento Base do Programa (BRASIL, 2007). Mas não podemos esquecer que o campo educacional configura-se em um espaço de lutas e contradições próprias das divisões e classificações sociais, ancoradas em desigualdades econômicas, sociais, culturais e simbólicas que perpassam a vida dos nossos alunos.

A equipe de professores atuante no curso é formada por 34% de doutores e 66% de mestres, sendo todos envolvidos de forma direta ou indireta com o Proeja. Além dos professores, o curso ainda conta com uma equipe de coordenação, 4 tutores presenciais e 12 tutores à distância.

O curso é destinado a profissionais detentores de diploma de licenciatura ou de outro curso superior que atuem ou pretendam atuar em escolas de Redes Públicas de Ensino e que atuem ou pretendam atuar na Educação Profissional e/ou na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, bem como nas suas formas articuladas e integradas, tais como o Proeja (PDI/IFES, 2009).

2.1 O PERFIL DOS ALUNOS

Como base da análise, utilizamos os dados dos alunos fornecidos pelo Sistema Acadêmico. Trabalhamos com um universo de 132 alunos matriculados na primeira oferta do curso na modalidade à distância no ano de 2009/2. O intuito dessa análise foi buscar dados que possibilitariam uma caracterização do perfil desses sujeitos que compõem o quadro de alunos da Especialização Proeja.

De acordo com a tabela a seguir, verificamos que 38,6% dos alunos matriculados estão situados na faixa etária de 26 a 35 anos; 36,4% acima de 36 anos e 6,8% de 18 a 25 anos. Detectamos que os educandos são jovens e estão buscando uma formação específica para atuar no Proeja, o que se justifica pelo fato de o Programa ser algo recente no país ou simplesmente, pela busca de melhoria na formação por parte de professores que já atuam em redes públicas de ensino, muitos deles na EJA.

Tabela 1 - Faixa etária dos alunos matriculados na Especialização Proeja

Polo	Total de alunos matriculados	18 a 25 anos	26 a 35 anos	Acima de 36 anos
Alegre	33	9	12	12
Linhares	27	3	12	12
Santa Teresa	36	8	17	11
Venda Nova do Imigrante	36	13	10	13
Total	132	33	51	48

Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2010

Na Tabela 2 pode ser observado um dado do curso que repete uma tendência observada nos resultados dos últimos censos escolares, o fato de haver mais mulheres que homens matriculados no ensino superior (INEP, 2011). No referido curso, 77% dos alunos matriculados são mulheres.

Tabela 2 - Sexo dos alunos matriculados na Especialização Proeja

Polo	Feminino	Masculino
Alegre	25	8
Linhares	18	9
Santa Teresa	29	7
Venda Nova do Imigrante	31	6
Total	102	30

Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2010

Na tabela 3, percebemos que apenas 23% dos alunos matriculados no curso moram nos municípios onde o polo está localizado, o que mostra a necessidade de ampliação da oferta para outros municípios do estado. Evidenciamos que 77% dos alunos matriculados residem fora do município onde o polo que frequentam está localizado.

Tabela 3 - Residência dos alunos matriculados na Especialização Proeja

Polo	No município do polo	Fora do município do polo
Alegre	11	22
Linhares	11	16
Santa Teresa	03	33
Venda Nova do Imigrante	05	31
Total	30	102

Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2010

De acordo com a tabela 4, há uma evasão de 19% dos alunos, e conforme levantamento realizado pela coordenação, as principais causas da evasão são: dificuldade de conciliar trabalho, família e estudo; incapacidade de fazer concomitantemente outros cursos de especializações e/ou Mestrado (fase final) e a existência de problemas pessoais. Todos os alunos que se justificaram, disseram querer fazer o curso em outro período.

Tabela 4 - Número de evadidos na Especialização Proeja

Polo	Total de alunos matriculados	Total de alunos evadidos até dez/2010
Alegre	33	8
Linhares	27	6
Santa Teresa	36	6
Venda Nova do Imigrante	36	5
Total	132	25

Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2010

2.2 O OLHAR DO DISCENTE SOBRE O CURSO

Ao final de cada disciplina, os estudantes são convidados a fazerem uma avaliação das atividades e dos profissionais envolvidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, são apresentadas aos alunos, nove questões

de múltipla escolha¹⁰ e uma avaliação qualitativa na qual devem postar os pontos positivos, apresentarem sugestões e descreverem as dificuldades que estão enfrentando no decorrer do período letivo.

Constatamos, de acordo com o quadro abaixo (Tabela 5), que as avaliações alcançaram bons percentuais e que todos participaram ativamente, postando sugestões e apontando as dificuldades encontradas no seu percurso educativo. A partir dessas postagens, a coordenação do curso (re)avalia as disciplinas que ainda serão ofertadas, por meio reuniões pedagógicas com os professores. Dessa forma, busca-se a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

¹⁰ Com pontuação de 1 a 5 para cada questão.

Tabela 5 - Quadro-resumo das avaliações das disciplinas da Especialização Projeja (Parte 1)

ITEM	TEXTO DA QUESTÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	MÉDIA FINAL
1	A forma de trabalho com os conteúdos facilitou a aprendizagem?	3,86	4,08	4,22	3,96	4,03	4,19	4,02	4,2	3,97	3,53	4,18	3,96	3,74	4
2	O tempo da disciplina foi bem distribuído?	3,95	3,84	3,88	3,79	3,9	3,82	3,86	3,93	4,15	3,53	4,37	3,79	3,51	3,87
3	As formas de avaliação foram claras e coerentes com o trabalho desenvolvido na disciplina?	3,56	4,13	3,84	3,61	3,89	4,11	4,01	4,01	3,93	3,39	4,13	3,61	3,58	3,83
4	Os assuntos foram abordados no nível de aprofundamento satisfatório?	4,03	4,15	4,35	3,95	3,85	4,16	4,16	3,99	4,03	3,6	3,94	3,95	3,87	4
5	O tutor à distância orientou os trabalhos de forma satisfatória demonstrando interesse pela aprendizagem da turma?	3,82	3,89	4,01	3,64	3,76	4,34	4	4,13	3,89	3,48	3,95	3,64	4,29	3,91

Fonte: Ambiente Moodle (2011)

Tabela 5 - Quadro-resumo das avaliações das disciplinas da Especialização Proeja (Parte 2)

ITEM	TEXTO DA QUESTÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	MÉDIA FINAL
6	A interação entre os alunos foi satisfatória?	3,67	3,78	3,86	3,83	4,04	3,97	3,73	4,36	3,83	3,33	4,01	3,83	3,59	3,83
7	A organização da sala de aula virtual contribuiu para o desenvolvimento das atividades e consequente aprendizagem?	3,85	3,93	3,87	4,07	4,19	4,1	4,14	4,02	3,94	3,49	4,17	4,07	3,79	3,97
8	O(A)Professor(a) da disciplina mostrou interesse em atender às necessidades da turma, dentro da área que lhe compete?	3,81	4,28	4,28	3,65	3,91	4,1	4,1	4,29	3,99	3,58	4,33	3,65	3,99	4
9	A equipe de coordenação tem mostrado interesse em atender às necessidades da turma, dentro da área que lhe compete?	3,96	4,32	4,58	4,17	4,33	4,37	4,17	4,17	4,11	3,86	4,36	4,17	4,18	4,21

Fonte: Ambiente Moodle (2011)

Tabela 5 - Quadro-resumo das avaliações das disciplinas da Especialização Projeja (Parte 3)

ITEM	TEXTO DA QUESTÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	MÉDIA FINAL
1	METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM EM EAD														
2	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGÍCOS DA EJA														
3	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGÍCOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL														
4	TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E DE PESQUISA EM EP E NA EJA														
5	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL														
6	GESTÃO DA ESCOLA														
7	ECONOMIA SOLIDÁRIA E COOPERATIVISMO														
8	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROJEJA														
9	DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL														
10	LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS														
11	CONCEPÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NA EJA														
12	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS														
13	AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO PROJEJA														

Fonte: Ambiente Moodle (2011)

As respostas postadas nas questões abertas nos permitiram estabelecer as seguintes categorias: avaliação do curso, das disciplinas, dos tutores e das atividades avaliativas. No quesito avaliativo sobre o curso, muitos pontuaram de forma positiva a oferta e a organização do curso, conforme os depoimentos abaixo,

Quero primeiro parabenizar o Ifes pela oportunidade dessa Pós, que muito tem enriquecido meu aprendizado. Está sendo uma oportunidade maravilhosa para eu retornar aos estudos, estou me sentindo uma verdadeira aluna de EJA. Os conteúdos estão ótimos (DEPOIMENTO DO ALUNO).

Em relação à organização curricular, muitos destacaram, dentre outras, as disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico no Proeja e de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Profissional. A primeira objetiva uma reflexão sobre a prática pedagógica e a gestão da sala de aula, e a segunda discute as bases conceituais da Educação Profissional. Para os alunos,

A disciplina de OTPP foi muito proveitosa. Textos maravilhosos e um material de apoio excelente. Destaco a atenção dos tutores e a prestatividade dos mesmos. Muitos colegas perdem tempo reclamando ao invés de aproveitar a oportunidade de crescimento e a excelente equipe de apoio que nos dão suporte. Parabéns à professora especialista pelo material e textos escolhidos. Parabéns aos tutores pela paciência e dedicação! (DEPOIMENTO DO ALUNO).

A disciplina Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Profissional foi muito bem elaborada pelo professor. As atividades foram muito criativas. Achei fantástico criar um blog, porque eu nem sabia o que era um blog, e consegui publicar minha experiência na EJA neste blog. Também gostei de utilizar a ferramenta mapa conceitual, que se faz

necessária para o docente. Além do conteúdo sobre Educação Profissional que eu não conhecia antes, aprendi muito a lidar com a tecnologia. O professor está de parabéns por conseguir articular o conteúdo de forma interessante e prática! (DEPOIMENTO DO ALUNO).

Outra questão destacada na avaliação foi a interação entre os alunos e os tutores. O depoimento abaixo corrobora essa afirmativa

[...] E aproveito para parabenizar o tutor, pois o mesmo é muito atencioso e não mede esforço para tirar dúvidas dos cursistas, além de detalhar muito bem as correções que faz das atividades. Acredito que para a plena construção do conhecimento, deve realmente acontecer isso, que é a correção detalhada das atividades, pois aprendemos muitas vezes, mais com os erros, do que com os acertos. Parabéns a todos (coordenação, tutores, professores e outros) fiquei muito satisfeita com o desenvolvimento da disciplina (DEPOIMENTO DO ALUNO).

Vale ressaltar também a avaliação positiva em relação ao trabalho desenvolvido pela equipe gestora. Das postagens feitas, destacamos o seguinte depoimento:

Foi notória a participação de todos envolvidos no processo aprendizagem, que assumiram com responsabilidade dentro de suas limitações. Interessante a forma trabalhada, com socialização de ideias, criatividade e momentos de interatividade. Isto só nos faz aprender a cada dia mais, uma vez que somos seres em permanente construção do conhecimento. Os coordenadores acompanharam o tempo todo, com seriedade e atenção. Muito bom mesmo! (DEPOIMENTO DO ALUNO).

Outras questões foram pontuadas de forma satisfatória, tais como a metodologia do curso, o material didático, o quadro de professores com

experiência na EJA e/ou na Educação Profissional e a metodologia utilizada na avaliação presencial, que é feita por meio de apresentação de Seminários, momentos nos quais os alunos-professores interagem em grupos e com o tutor presencial. Avaliaram também como aspectos positivos do curso, as atividades postadas na sala e o acesso às informações dos procedimentos avaliativos das disciplinas no momento da abertura do curso.

Ao destacarem os aspectos do curso que ainda precisam melhorar, são elencadas as seguintes questões: Trabalhos em grupo feitos à distância – alunos e professores estão se adaptando, entre outras coisas, no estabelecimento de diálogos a distância; disciplina dos alunos para realizar as tarefas dentro dos prazos estabelecidos e a clareza na comunicação entre a equipe multidisciplinar.

3 A EXPERIÊNCIA E OS FAZERES DAS DISCIPLINAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E NA PRODUÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROEJA¹¹

A importância da reflexão sobre o trabalho pedagógico na EJA no contexto do Proeja é diretamente proporcional à afirmação de alguns princípios fundamentais que devem, a nosso ver, orientar a prática docente - sendo eles o ideal da emancipação humana, tão caro à educação, à EJA e ao Proeja em particular -, o entendimento do fazer pedagógico como *práxis*, a compreensão de que o professor é um construtor de saberes (FERREIRA; PAIVA, 2011).

A experiência de organizar um curso na modalidade EaD exige de todo profissional uma mudança de princípios e concepções no que tange às práticas pedagógicas ao longo do processo de planejamento e de execução do trabalho docente. Nesse sentido, planejar de forma antecipada todas as atividades do curso a ser ministrado, organizar o material didático impresso e produzir a sala no ambiente *Moodle* são momentos desafiadores para todo educador que tem seus paradigmas arraigados no ensino presencial.

¹¹ Parte dessa discussão encontra-se no material didático organizado para esse curso por FERREIRA e PAIVA (2011).

Segundo Zabala (1998, p. 22), “a concepção que se tem sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar as decisões em aula”. Na Educação a Distância, o êxito de um curso é fortemente dependente do planejamento, uma vez que o mesmo deve ser ainda mais cuidadoso para garantir o sucesso dos processos educativos.

Compreendemos que a educação escolar tem um papel fundamental no processo de mudança social, contribuindo na formação de sujeitos autônomos e conscientes de si. No entanto, sabemos que esse trabalho não corresponde a uma essência do processo educativo, mas sim “é fruto da ação intencional dos sujeitos envolvidos nos atos de ensinar e de aprender. Dessa maneira, afirmam Ferreira e Paiva (2011, p. 180), o ensino e a aprendizagem compreendem atitudes imbricadas de conteúdo político e que são capazes de interferir nos rumos da sociedade.

Nessa perspectiva, ao afirmarmos a emancipação humana como princípio, renunciamos à visão que atribui tarefas estanques ao professor e ao aluno, cabendo ao primeiro ensinar, exclusivamente, e ao segundo, somente aprender. A educação entendida como emancipação humana concebe os sujeitos como seres inacabados, incompletos, desprovidos de uma essência definidora das suas ações.

Ao professor, então, esse ideal vem acompanhado da reflexão sobre sua ação, sobre o seu papel enquanto sujeito social e sobre as relações que constrói nos meios onde vivencia. O fazer do professor, assim entendido, converte-se em *práxis*, pois envolve o constante questionamento da prática docente, a construção e desconstrução de sentidos para essa prática. Como sujeito que reflete sobre sua ação, o professor abre espaço para refletir também sobre os saberes que ensina e, ao fazê-lo, pode compreender os saberes que constrói.

Nesse sentido, a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico no Proeja - OTPP, permeada por essas concepções, propôs uma reflexão sobre os fundamentos da prática pedagógica e da gestão da sala de aula da EJA no contexto do Proeja. Com esse direcionamento, foi discutida a importância da clareza que os professores devem ter a respeito dos parâmetros que orientam toda a ação pedagógica nessa modalidade de educação. A reflexão sobre Ensino e Aprendizagem na perspectiva de que quem ensina, aprende e de quem aprende, ensina, traz um novo olhar ao

trabalho pedagógico na EJA e no Proeja e coloca o aluno jovem e adulto trabalhador como aquele que tem experiências a socializar, e que essas experiências, além de contribuírem para que os alunos contextualizem os conceitos trabalhados, a partir do diálogo e de reflexões, transformam-se em saberes a serem construídos.

Outro direcionamento dado foram as abordagens dos aspectos mais práticos da ação docente, com ênfase nos conteúdos da aprendizagem e em algumas técnicas didáticas capazes de viabilizar o trabalho docente; foram analisadas a importância dessas técnicas ao discutirmos o papel do professor no momento do contrato didático, no processo de transposição didática e na metodologia da Resolução de Problemas, no qual afirmamos o seu protagonismo como produtor de saberes escolares.

Conceitos como contrato didático e transposição didática foram tratados no sentido de mostrar que a sala de aula é um espaço social de trocas e de acordos, no qual o aluno, professor e saber se relacionam tendo como objetivo a aprendizagem significativa.

E finalmente, reforçamos a importância de se reconhecer a sala de aula como um espaço de pesquisa e, portanto, de formação, no qual o professor reflete sobre seu trabalho e compartilha seu fazer pedagógico via relato de experiências¹², uma das formas de refletir sobre e na prática, construindo novos saberes docentes.

O relato de experiências pedagógicas, segundo Ferreira e Paiva (2011, p. 200) “representa um revelar de segredos profissionais, ao mesmo tempo em que significa uma fuga do isolamento que muitas vezes marca o trabalho docente”. Assim, ao compartilhar experiências por meio da narrativa, o professor se propõe a tornar coletiva sua ação, dividindo angústias, sucessos, esperanças, frustrações... Por meio da escrita, toda uma experiência pode ser sistematizada com a finalidade de construir pontes de diálogo.

Mais que dialogar com seus alunos, o professor deve também dialogar com seus pares. Mas esse diálogo deve ir além do que é dito. É preciso escrever aquilo que é dito, de modo a dar outro *status* ao que é vivenciado, ao

12 As orientações para a produção do Relato de Experiência tiveram como aporte o que defendem Suarez et all (2004) Material para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educacion Ciencia y Tecnología.(Argentina)/AICD – OEA, 2004.

que é experienciado, fazendo da experiência um elemento para a formação continuada e vendo nela um tempo que não se esgota em si mesmo.

Relatar uma experiência significa, portanto, narrar e refletir sobre uma situação escolar, argumentando a respeito das implicações para o ensino, para a aprendizagem, para a escola e para a sociedade. O relato de uma experiência exprime uma necessidade e um desejo: a necessidade de compartilhar pontos de vista em torno de uma situação vivida; um desejo de compreendê-la para além das suas aparências. Nesse sentido, temos no relato de experiência, um meio muito eficiente de desenvolvimento e amadurecimento da prática docente.

Tal perspectiva faz do relato de experiência um instrumento de solidariedade profissional. Ao narrar fatos, refletir sobre situações, o profissional divide sentimentos com seus pares, busca respostas para os problemas vivenciados por meio da interlocução com o outro, que no relato, manifesta-se no sujeito leitor e naquilo que é relatado. Dessa forma, a narrativa e a reflexão de experiências constituem-se em um meio de formação poderoso, pois levam o professor a sistematizar o vivido, ordenando-o num fio argumentativo. Esses argumentos estabelecem sentidos para a experiência vivida no contexto escolar, e ao serem compartilhados, constroem sentidos em torno da educação escolar.

Essa estratégia pedagógica foi desenvolvida como avaliação final do curso e sua receptividade foi avaliada como positiva pelos estudantes, quando solicitados a postarem suas opiniões sobre o andamento do curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação de professores no contexto da EaD é um desafio posto pelo Programa e se constitui em um momento rico de experiências pedagógicas, as quais têm provocado mudanças significativas em nossas práticas como educadores, reafirmando a relevância desses novos espaços formativos no desenvolvimento de saberes docentes.

As experiências adquiridas nesse processo indiciam para percursos em que as práticas metodológicas visam a uma aprendizagem realmente significativa, em que os alunos-professores possam atuar como mediadores e articuladores da construção coletiva do conhecimento, adquirindo a

sensibilidade de reconhecer o potencial presente no campo de saberes da EJA e da Educação Profissional no contexto da EaD.

Assim sendo, um processo educativo que potencialize a emancipação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, deve representar um vínculo entre os conhecimentos prévios oriundos das relações sociais e do mundo do trabalho e a nova aprendizagem, por meio de uma relação substantiva e não arbitrária com o que já sabem. Segundo Paiva (2004), se essa relação se estabelece, a aprendizagem se torna significativa. Deve, pois, considerar os processos de aprendizagem, os conhecimentos vividos-praticados pelos alunos, numa perspectiva de uma pedagogia crítica, pautada na concepção de escola como uma instituição política, um espaço propício a emancipar o aluno, formador da consciência crítico-reflexiva, buscando promover a autonomia dos sujeitos jovens e adultos.

Ao estabelecer a relação entre os conhecimentos vividos pelos alunos, oriundos da prática social global, incluindo o mundo do trabalho com os saberes escolares, o diálogo torna-se uma necessidade fundamental na problematização da realidade. A educação emancipadora e, portanto, humanizadora, funda-se numa relação dialógico-dialética entre educador e educando em que ambos desvelam a realidade de opressão à qual estão submetidos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o curso de especialização em EaD possibilita a formação de novos professores que sejam capazes de mobilizar saberes pedagógicos em seu fazer cotidiano que contribuam para o respeito à diversidade dos sujeitos da EJA, em especial os alunos do Proeja.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 15/jan/2011.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15/jan/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: SETEC/MEC, 2007.

FERREIRA, M. J. R. ; TOCZEK, Jonathan; SCOPEL, Edna Graça. Práticas pedagógicas como componente curricular: estratégias aplicadas ao curso de Licenciatura em Informática à distância do Ifes. In: I Encontro Luso-brasileiro sobre trabalho docente VI Encontro brasileiro da Rede Estrado, 2011, Maceió. Políticas educacionais. Maceió: Ed da UFAL, 2011.

FERREIRA, M. J. R.; PAIVA, M. A. V. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e no Proeja. In: Rony Freitas; Alex Jordane; Marcelo Schimidt; M. Auxiliadora Paiva. (Org.). Repensando o Proeja: concepções para a formação de educadores. 1 ed. Vitória: Editora Ifes, 2011, v. 01, p. 179-2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO; Elba Siqueira de Sá (coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade De Educação de Jovens e Adultos. Vitória/ES. 2009.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. Brasil tem hoje 5,9 milhões universitários. Notícias do INEP. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11_01.htm. Acesso em 13/01/2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2002.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a Distância na transição paradigmática. SP/Campinas: Papirus, 2008.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o 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.

Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Caminhos para o fortalecimento do Proeja
no Estado do Espírito Santo

PDI/Ifes. Projeto Pedagógico Institucional – PDI. 2009. Disponível em:
[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br>Intranet. Documentos Públicos). Intranet. Documentos Públicos. Acesso: 10/01/2011.

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 2012