

**PROEJA DOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESTADO DE GOIÁS:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES***

Maria Emilia de Castro Rodrigues**
Jacqueline Maria Barbosa Vitorette***

Resumo: Neste artigo trabalharemos dados sobre a formação de professores obtidos por meio dos Diálogos Proeja, de Seminários e da Pesquisa “A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás”. Tecendo o diálogo das falas dos sujeitos envolvidos no processo educativo com os pesquisadores, buscaremos evidenciar a motivação de entrada e permanência dos professores no Proeja, para refletir se, para esse segmento, há a assunção ou não do Proeja para além de um programa temporário, que venha a se constituir em política pública, como propõe o Documento Base do Proeja.

Palavras chave: Proeja, práticas pedagógicas, formação de professores,

Este artigo advém da pesquisa *A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: as experiências do Proeja¹ em Goiás*, um subprojeto da pesquisa *O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional:- desafios e possibilidades*, financiada pela Capes/Setec-MEC, no período de 2006 a 2011, sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com o objetivo de refletir se há a assunção ou não do Proeja, pelo coletivo de educadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), com vistas a se constituir em política pública, como propõe o

Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), analisamos os dados obtidos sobre a motivação de entrada e permanência dos professores no Proeja; e a formação de professores por meio dos Diálogos Proeja, Seminários de Pesquisa, dialogando com as falas dos sujeitos envolvidos no processo educativo e pesquisadores.

Para obtenção do perfil dos alunos e professores que atuam no Proeja em Goiás, em seis *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia² Goiano e de Goiás (anteriormente denominados Cefet's), foram aplicados questionários em meados de 2008, os quais foram tabulados e analisados no decorrer de 2009 e 2010; bem como trabalhamos com os relatórios de três encontros de formação de professores, denominados Diálogos Proeja, (2008, 2009 e 2010) e o I, II e III Seminários de Pesquisa: desafios da Integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional – EP (realizados em 2008, 2009 e 2010). Junto aos professores do Proeja foram aplicados 51 questionários, de uma amostra aleatória, cujo critério adotado foi abarcar todos que estavam atuando no dia da aplicação.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO UM DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo da realidade dos dados analisados por Machado (2010), constata-se que ainda permanece a negação do direito à educação básica (EB) para milhares de brasileiros e brasileiras com a idade de 18 anos ou mais. Conforme dados do IBGE (2009), existe um total de 101.247.340 pessoas jovens e adultos que não concluíram a educação básica em nosso país. Estes dados, por si só, demonstram a necessidade de políticas públicas que garantam o direito a educação, para todos. Ademais, apesar da Constituição Federal de 1988 que preconiza o direito da educação para todos, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que rege o princípio da obrigatoriedade do Estado na oferta da Educação Básica³, o aparato legal encontra-se longe de materializar, de efetivar a educação, pública, gratuita, laica com qualidade para todos e todas no Brasil, atendendo à esfera dos direitos da população.

O problema mais grave na atualidade, em relação à conquista de direitos, não é o de sua fundamentação, mas de como protegê-los (Bobbio, 1992). Para a população que luta por direito à educação é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã, mas se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então será preciso voltar a lutar (PAIVA, 2009a, p. 177).

O direito a educação ao longo da vida, firmado na *Declaração de Hamburgo*⁴ em 1997 (PAIVA, 2009b), ainda é um desafio a ser concretizado, considerando que, de acordo com Machado (2010), a obrigatoriedade da oferta da educação historicamente no Brasil afirma e nega o direito à educação, pois atende um público e deixa à margem outra parcela de jovens e adultos que não concluíram a educação básica em idade apropriada, quadro que se retrata nos números apresentados no parágrafo anterior.

A questão do ‘direito a’ emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, tanto configurando a negação de participar dessas práticas, quanto configurando o privilégio de alguns de poder participar dessas mesmas práticas: alfabetizado - não alfabetizado; escolarizado - não escolarizado; leitor - não leitor; incluído - excluído; e, ainda, os conceitos de analfabetos - analfabetos funcionais; desescolarizados; e não incluídos, todos eles refletindo a situação de sujeitos segundo as condições de acesso a alguns direitos - sociais, nesses casos - caros ao exercício da cidadania. (PAIVA, 2005, p. 48).

Esse conjunto de oposições se encontra dentro da lógica capitalista. Nesse modo de produção, em princípio, todos são livres; é uma condição para engendrar a sociedade capitalista ser livre para oferecer a força de trabalho aqui e ali, em geral, a única propriedade que o trabalhador possui. Formalmente, esse trabalhador tem direito de ser proprietário, livre; entretanto, o sistema capitalista é desigual, a desigualdade é parte constitutiva desta realidade e movimenta o capitalismo,

ou seja, os direitos não se materializam com igualdade para todos. A questão agrava-se porque grande parte dos trabalhadores jovens, adultos e idosos não está reivindicando o seu direito à educação, inclusive porque, em geral, desconhece esse direito. Essa lógica gera ricos e pobres, afortunados e desafortunados, escolarizados e não escolarizados, trabalhadores ou não; portanto, o capital não serve a todos, mas a alguns que desfrutam de suas benesses.

A estrutura capitalista não muda com a eleição do governo Lula; no entanto o cenário da EJA, a partir de 2003, sofre alterações que a colocam como modalidade: “[...] Financiamentos diretos à EJA ajudaram a constituir este novo lugar público, até que em 2007 o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) veio cumprir papel extensivo à EJA, à educação infantil e ao ensino médio, que o Fundef, anteriormente [...], não assumia” (PAIVA, 2009b, p. 25), ainda que o percentual do valor aluno seja o menor de todas as modalidades educativas. Novos programas foram criados, tratando a EJA de forma diferenciada em relação a governos anteriores. Dentre eles destacamos a ação indutora da agenda política federal que possibilita a integração entre a EJA e a EP, por meio do Proeja.

Apesar de tudo, das ‘prioridades’ de governo, com metas desafiadoras, os recursos são restritos, os modos de fazer insistem em repetir modelos consagradamente insuficientes, as fórmulas políticas multiplicam e fragmentam ações, em vez de integrá-las, embora o compromisso ético com os desfavorecidos se apresente como irrenunciável. Entre educadores, as dúvidas surgem de toda parte, os desejos foram frustrados, porque o direito ainda é por demais tênue no horizonte das políticas públicas. (PAIVA, 2009b, p. 33).

Entre a formulação de uma política⁵, sua implantação e materialização, um longo caminho se tem a percorrer, um percurso nem sempre pautado nas ideias iniciais, ou seja, sua implantação e concretização ocorrem de maneira diferente da proposta original. Mesmo com esse movimento do esforço de se construir políticas públicas na sociedade capitalista, permanece a desigualdade entre os homens e a negação do

direito à educação para todos. “Como sujeitos de um direito interdito socialmente, jovens e adultos, quando imersos na atividade do trabalho, são exigidos, contraditoriamente, da competência para aquilo que lhes foi interdito: saber ler e escrever” (PAIVA, 2009b, p. 33). Os trabalhadores são culpabilizados por não saberem ler e escrever, ou seja, passam de vítimas para culpados.

Diante desse cenário, é preciso perguntar que sociedade se quer. Educação para qual sociedade? EJA para quais sujeitos? EJA integrada com EP a partir de qual concepção de educação básica, de EP e de trabalho? A sociedade do capital tem gerado a desigualdade do direito à educação para todos. Tem-se vivenciado inclusive uma mudança conceitual em relação ao conceito de igualdade. Em documentos do Banco Mundial (2006), não se tem falado em igualdade, mas sim em equidade, “justiça com equidade” (RAWLS, 2008, p. xxxv), terminologia presente em documentos oficiais relacionados com Proeja.

Esse programa, segundo Moura (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 12), já “nasce na negação dele enquanto programa e na luta pela afirmação como política pública”. Para esse autor existem projetos societários em disputa no Brasil. Nesse contexto, a educação encontra-se muito mais direcionada para o ensino médio propedêutico do que para o ensino profissional, apartada do mundo da vida do sujeito, que, após o término do ensino médio, deverá enfrentar .

Outro aspecto a se destacar em relação à educação brasileira, é que o ensino médio, na rede privada, substituiu a visão integral de formação reduzida com uma única dimensão da vida: formar para o ensino superior. Porém, a rede pública não tem conseguido promover o aluno ao ensino superior e tem tido dificuldades de formar para o mundo do trabalho. A maior parte de nossos jovens encontra-se na rede pública, cerca de 90%, e uma pequena parte na esfera privada em torno de 10%. Essa parte menor terá as vagas dos cursos mais concorridos, em conceituadas universidades públicas, e a maior parte, os 90%, entrará nos cursos menos concorridos, ou pagará os cursos no nível superior⁶ ou, ainda, nem sequer chegará à universidade, o que é o caso da grande maioria deste público.

A busca pela universalização do ensino médio, bem como o seu sentido, constitui em um grande desafio para assegurar a educação

como direito de todos. O sentido que se almeja alcançar para o ensino médio é a sua integração com a EP, direcionada para a formação politécnica. É necessário que a educação chegue a todas as pessoas do país, do menor ao maior município. Para superar a dualidade histórica da educação brasileira, o caminho é garantir uma educação pública gratuita e de qualidade para todos, porque, assim, se romperia com a existência de uma escola diferenciada para a elite e de outra para os trabalhadores e, junto com isso, se construiria outra concepção de educação e se tornaria possível outro projeto societário, centrado seres humanos e em suas relações com a natureza, bem como, na solidariedade em lugar da competitividade.

A EJA só ocorre, em âmbito nacional, a partir de 1940. Esse processo lento de atendimento ao direito social à educação decorre, em parte, de nossa herança histórica de sociedade escravocrata. O movimento de mobilização social da sociedade civil organizada e de pressão sobre os governos torna possível que a EJA seja considerada uma modalidade de educação, que consolida suas especificidades determinadas com as Diretrizes Curriculares de 2000. Em 2004, por meio de um governo mais sensível às causas populares e movimentos sociais, surge o documento *Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica*, direcionado para uma aproximação entre a EB e a EP (MOURA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008), cujas primeiras experiências de educação integrada foram vivenciadas no interior dos movimentos sociais.

Com as alterações favoráveis na estrutura decorrentes da entrada de um novo grupo na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC), mais sensível às questões populares e à EJA, e a partir do movimento dinâmico de reação contra o Decreto nº 5.478/2005, organiza-se uma equipe para elaboração do Documento Base do Proeja. Nesse processo de discussão compreende-se a necessidade de modificá-lo. Desse movimento de discussões, resultou o Decreto nº 5.840/2006 que substituiu o anterior, alterando aspectos de carga horária, a abrangência do programa em âmbito dos sistemas educacionais na esfera estadual e municipal e o envolvimento com as universidades federais, o que representou um avanço significativo com a presença do Estado.

O Documento Base do Proeja reafirma a necessidade da formação de professores. A Setec/MEC ofertou edital de especialização em Proeja (2006/2007) e reeditou novamente edital para mais novas turmas (2007/2008). Outra ação do governo federal foi o edital Proeja/Capes/Setec que viabilizou a pesquisa e estudos para pensar e construir os conhecimentos no campo. Nesse processo, um novo Documento Base do Proeja é publicado, com a intenção de integrar o ensino fundamental, o Proeja /FIC (2007), e a inserção do tema Proeja na agenda da academia (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae), fato que se registra na sessão conjunta de discussão, debate da EJA e EP na Anped/2007.

Na perspectiva do Proeja como política pública de Estado, enquanto garantia de promover o direito à educação, se faz necessário pensar acerca de algumas categorias, tais como: construção do conhecimento; do projeto político-pedagógico; concepções e princípios que reafirmam que o processo de aprendizagem das pessoas adultas é diferenciado; formação dos professores; a questão do financiamento e a infraestrutura física e condições materiais adequadas. A totalidade desses pressupostos confere credencial ao Proeja na perspectiva de uma política qualificadora da EJA e da EP, e simultaneamente significa um desafio:

[...] a concepção da formação humana integral, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categoria central; a concepção ampla de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos; trabalho como categoria central, como formação humana, como princípio educativo; aspectos relevantes para implementação do Proeja como política pública: melhorar a relação entre as secretarias no próprio MEC; diálogo com a Proposta Política Educacional a partir do que existe. Maior articulação entre MEC estados e municípios e rede federal/EPT e criação e operacionalização do Fundep, na perspectiva de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas. (MOURA, 2008, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 14-15).

Na tentativa de recuperar a oferta da educação profissional integrada, a qual tem como princípio a formação integral do educando, foi

promulgado o Decreto nº 5.154, que, entretanto, ainda continuou a garantir outras formas de articulação entre o ensino médio e profissional, previstas no Decreto nº 2.208 (a concomitante e a subsequente), mas avançou ao indicar a necessidade de ofertar a EP articulada com a EJA, objetivando-se a qualificação profissional e a elevação da escolaridade do trabalhador. Esse é um desafio que está posto, mas ainda não resolvido, haja vista que alguns dos itens levantados acima estão em processo de construção permanente, passando por alunos e demais profissionais envolvidos com a educação nas várias instâncias.

Para Paiva (2008, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa), a EJA, na atualidade, representa um campo político em disputa pelo direito à educação. Mesmo que, a partir de 2003, tenham ocorrido modificações minimizando as tensões, ainda se faz necessário que a sociedade se organize para mobilizar na perspectiva de buscar garantir o direito que ainda não veio. De outro lado, a “EJA, ainda, tem frágil incorporação aos instrumentos legais como, por exemplo, os planos municipais e estaduais de educação, e também às instâncias de orçamentos e sistemas públicos.” (p. 6).

2 SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO: OS EDUCADORES DO PROEJA - PERFIL, FORMAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E COMPROMISSO POLÍTICO

A pesquisa Proeja desenvolvida com os docentes que atuam no programa na forma integrada demonstrou que eles atendem outras formas de organização no ensino médio (médio sem formação técnica, sequencial, integrado, concomitante ou subsequente⁷) e no nível superior ou fundamental (Proeja-FIC), em geral com uma carga horária de trabalho densa, que, muitas vezes, por falta de tempo e formação específica para o trabalho com jovens e adultos trabalhadores, não lhes permitem atender os desafios que o curso se lhes apresenta.

Quanto à carga horária realizada no Proeja, obtivemos um percentual de 72,5% dos professores, os quais atuam entre 2 a 4 horas, o que nos revela que a carga horária de trabalho desses profissionais não está apenas no programa, e, se entrecruzarmos com a questão dos níveis de atuação, percebemos uma variedade de frentes assumidas pelos docentes. Em apenas dois *campi* aparecem professores com a carga

horária entre 12 e 18 horas, o que nos revela que esses profissionais estão com a maioria da carga horária no Proeja. Vale considerar que, na maioria dos *campi*, há apenas a oferta de um curso e uma turma por curso, o que dificulta para que eles tenham sua carga horária, em sua maioria, lotada no Proeja. Esse é um desafio que está posto, mas ainda não resolvido, haja vista que alguns dos itens levantados pelos professores quanto às dificuldades encontradas no trabalho pedagógico do Proeja referem-se exatamente à especificidade do público da EJA.

Um aspecto que sobressaiu nos dados levantados entre os 51 professores que atuam no Proeja nos seis *campi*, refere-se ao tempo de atuação no Proeja, mais da metade com menos de um ano (51,67%). Algumas questões se apresentam a partir desse dado: esses professores são do quadro temporário ou efetivos recém-contratados? Se são do quadro efetivo, isso demonstra que o Proeja está sendo abraçado, ainda que esse profissional estejam atuando nele há menos de um ano. Contudo, se são do quadro temporário, fica evidenciado que, talvez, o Proeja não foi incorporado na instituição pelo corpo docente, haja vista que remetem para professores contratados temporariamente essa função, o que dificultaria sua institucionalização como oferta permanente, incorporada na organização da instituição. Fato reforçado por Ciavatta (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 11), quando ele informa que como uma “fragilidade do corpo docente: os contratos temporários, como aqui no Brasil. O professor nessas condições não tem tempo de consolidar uma metodologia, além de não ter assegurada a continuidade de seu trabalho”.

Por outro lado, a maioria dos professores pesquisados assinala que o critério de entrada no Proeja foi por distribuição de carga horária (47,33%), sendo que esse critério, em dois *campi*, representou respectivamente 100% e 73%. Já os critérios de convite, escolha pessoal e convite e escolha pessoal totalizaram 24,57%. O dado nos revela uma dificuldade grande na implementação do Proeja, pois atuar em algo que você não opta por fazer representa um grande desafio, e esses profissionais podem, em grande parte, não se envolver efetivamente no curso ou tentar descaracterizá-lo. Nas respostas obtidas, nenhum professor marcou o item por *falta de opção* como resposta a esse questionamento.

Contudo, 47,67% dos professores pesquisados apontaram que o critério de permanência no Proeja ocorre em função de opção pes-

soal, dado que se sobressai em três *campi*, com 75%, 70% e 54%, respectivamente. Somando a resposta anterior aos 10% do item distribuição da carga horária e opção pessoal, que aparece em um *campus*, os profissionais desse instituto totalizam 80% que permanecem no Proeja por opção pessoal, aliado ou não à questão da carga horária. Esse dado é muito significativo, pois representa uma opção por nele permanecer, que poderia levar-nos a inferir que haveria um investimento maior desse profissional no curso, seja pela convicção ou convencimento da proposta, por envolver-se na formação continuada, dialogando com seus pares ou outros sujeitos e instituições, pela convicção no exercício da docência, pelo desafio que é trabalhar no Proeja e compromisso pedagógico desse profissional em atuar *com* a classe trabalhadora, ou por participarem das ações da pesquisa. Já 34,17% dos professores permanecem no Proeja apenas em função da distribuição de carga horária.

No que se refere à formação dos professores do Proeja, nos seis *campi*, entre os 51 pesquisados os dados abordam: professores graduados (9,80%, um em cada um dos cinco *campi*) e pós-graduados (91,20% nos seis *campi*, e em um deles todos os professores que atuam no Proeja são pós-graduados); com formação em nível de especialização, nos seis *campi*, perfazem 22 professores (43,14%); os mestres são 16 (31,37%) e um mestrando (1,96%); com doutorado, em quatro *campi*, são 7 professores (12,72%), e dois *campi* não contam com nenhum professor doutor atuando no Proeja. Contraditoriamente, um *campus* apresenta 75% dos professores do Proeja com formação em graduação e especialização.

Esse quadro nos leva a compreender por que, apesar de os professores dos IFs Goiano e de Goiás não terem tido em sua formação inicial discussões sobre EJA, quando da oferta do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em 2007/2009, na parceria IFG e UFG, houve baixa procura dos professores dos institutos, sendo constituídas três turmas, em sua maioria, compostas por professores das redes municipal e estadual de educação, sendo que alguns deles até atuavam em parceria nos cursos de Proeja ofertados pelo IFG.

Considerando que a formação pode contribuir para possibilitar uma melhor prática pedagógica, a análise dos dados nos traz algumas

hipóteses: do universo pesquisado, configura-se pequena a parcela de doutores que atua no Proeja. Isso seria fruto da possibilidade de opção desses profissionais de atuarem em outros níveis e segmentos? Ou configura-se em um estranhamento e/ou resistência à entrada desse público na instituição? Ou, ainda, haveria uma dificuldade no exercício da docência com esse segmento, pois, assim como os demais professores, em sua maioria, não tiveram formação para atuar com o público da EJA?

Um exemplo disso é que só muito recentemente alguns cursos superiores têm se preocupado com a formação de professores para atuarem com a EJA, ainda que, na realidade brasileira, encontremos mais de cem milhões de pessoas, com quinze anos ou mais, sem a formação básica. Essa é uma das lutas dos Fóruns dessa modalidade, que, inclusive, têm tido ressonância junto a alguns cursos de Pedagogia e licenciaturas em Goiás, entre eles, o curso de História criado no IFG, que conta com disciplina de EJA obrigatória; ou mesmo na UFG, cujos cursos de Pedagogia e licenciatura em Biologia e Artes conta com disciplinas optativas na modalidade, bem como o estágio na educação básica em EJA.

Ainda como estratégia de formação continuada de professores, acompanhamento, avaliação e intervenção nas ações do Programa em cada Estado, foi instituído o Edital Proeja/Capes/Setec. A participação nesse edital tem possibilitado em Goiás, desde 2006, a pesquisa *O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidades*, coordenada pela UFG, com estudos e práticas que têm contribuído para pensar e construir conhecimentos em parceria com educadores e gestores do IF de Goiás e Goiano (bem como com participação de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás e Universidade de Brasília - UnB), com escuta aos educandos que estudam no Proeja ou egressos dele, como ocorre nos Diálogos Proeja, vídeos documentários constituídos com depoimentos de alunos, debate com bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, entre outros momentos.

Essa pesquisa e os diálogos promovidos entre IFs e universidades constituem-se em um avanço do ponto de vista do enraizamento de outra cultura, estabelecida pela implantação do Proeja, promovendo relações entre entidades que antes não dialogavam e ajudando a produzir um espaço novo de conhecimento. É nessa perspectiva que a Pesquisa

sobre o Proeja em Goiás, coordenada pela UFG, tem procurado contribuir na formação dos professores, promovendo encontros quinzenais de estudo e aprofundamento teórico, discussões e trocas de experiências, tanto por meio de reuniões, Diálogos, Seminários, produções de vídeos, encontros de formação continuada, publicações de livros, como de Machado (2010); Machado e Rodrigues (2011) e de artigos, como de Vitorette e Castro (2008), Rodrigues e Vitorette (2010); a tese de Castro (2011) e dissertações: Campos (2010), Cardoso (2010), Garcia (2011), Santos (2011), entre outras atividades que sistematizam e propiciam a reflexão das práticas administrativas e pedagógicas da implantação do Proeja em Goiás, considerando-se os interesses e necessidades de educandos trabalhadores, jovens e adultos, na construção do direito.

De outro lado, é preciso refletir sobre as bases e diretrizes direcionadas para a formação de professores, identificar a real necessidade material e humana, atentar para a rapidez das transformações tecnológicas e partir desse aspecto como um instrumento de crítica no contexto escolar. Ou seja, “a escola precisa ser pensada como um lugar de memória e de debate.” (CIAVATTA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 12 e 13).

2.1 A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O EDUCANDO DO PROEJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Esse estranhamento pelo público do Proeja nos IFs vem sendo constituído desde os primórdios da escola aos moldes da sociedade capitalista, que se direciona para a formação da criança e do jovem, como nos fala Comenius (1997, p.77), no sec. XVI: “A formação do homem é muito fácil na primeira infância: ou melhor, só pode ser dada nessa idade”. Visão que precisa ser desconstruída, voltando-se o olhar para os alunos reais, jovens e adultos com os quais atua, enquanto sujeitos de aprendizagens na EJA. É fundamental indagar: Quem são os educandos do Proeja? Como eles produzem o conhecimento e como aprendem? No caso dos IFs criados para atender os trabalhadores e seus filhos, que se distanciaram dessa função precípua, têm, com o Proeja, a possibilidade de retomar essa função, contribuindo para que o direito de todos à educação, independentemente da idade, preconizado pela Constituição

de 1988 e pela LDB, Lei nº 9.394/96, se concretize, com uma EJA enquanto modalidade, formação integral, integrada e humanizadora.

Outra concepção relacionada à EJA, historicamente construída, e que está presente no senso comum inclusive de algumas pessoas nos institutos pesquisados, é de que o professor, para atuar no Proeja (e na EJA), não precisaria de um elevado nível de formação, haja vista que, por tratar-se de um público que passou muitos anos fora da escola (que a ela não teve acesso, ou entrou e saiu da escola, ou dela foi excluído), proveniente das camadas populares, da classe trabalhadora, com algumas pessoas com dificuldades de aprendizagem, esse profissional poderia ter apenas a graduação ou especialização, já que, em função dessa clientela, se teria de abaixar o nível de exigência tanto no trabalho pedagógico, como na aprendizagem dos conteúdos, na formação científica e pedagógica etc. Essa concepção é equivocada, pois esses alunos demandam um professor de excelência, que exerça a docência comprometido com a classe trabalhadora, que tenha, entre outros aspectos, a preocupação em adequar sua prática aos sujeitos com os quais atua, em articular os saberes cotidianos dos educandos aos conhecimentos técnico-científicos, que seja capaz de:

[...] organizar as situações de aprendizagens, as intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos em suas próprias construções, que considere seus conhecimentos e os mecanismos envolvidos nessa construção, além das questões relacionadas à didática do objeto a ser ensinado e aprendido. (MEDRANO, 2009, p. 01).

Esse olhar é fundamental, pois nem sempre os professores que assumiram o trabalho na EJA (e no Proeja) tiveram a oportunidade de se aproximar de estudos relacionados à modalidade, tanto em sua formação inicial e/ou continuada, de discutir e refletir sobre as especificidades do público da EJA, construir currículos e materiais que considerem esse educando e que sejam direcionados a ele. Trata-se de um público com perfil socioeconômico e cultural peculiar, que tem o direito a uma formação humana, que lhe garanta o acesso aos saberes historicamente produzidos e sistematizados e não apenas a um ensino conteudista, desvinculado da realidade social, restrito e focado em si mesmo.

Esse educador, na sua prática pedagógica, necessita perguntar: Quem são esses sujeitos? Seria suficiente dizer que são homens e mulheres (pais e mães) trabalhadores, filhos de trabalhadores, jovens que ingressam precocemente ou estão em vias de inserir no mercado do trabalho e adultos empregados ou desempregados, com traços de identidade comuns: que diferem de outros adolescentes/jovens, pois têm responsabilidades precoce; adultos que ingressaram cedo no mercado do trabalho com responsabilidade diante da vida, não só de manter o próprio sustento, mas de seus agregados; que, assim como outros jovens da sociedade, valorizam muito o convívio entre jovens (identidade grupal, pertencimento), tomando a sociabilidade como algo central, bem como o pertencer a grupos de amigos; já os adultos assumem mais seus atos e palavras, valorizam o convívio, mas a família se sobrepõe a outros grupos; os jovens desenvolvem formas diferentes de expressão (gírias), manifestações culturais (musical, teatral etc.), expressam com mais facilidade suas opiniões, críticas, valores, perspectiva de futuro, além de buscarem melhores chances de emprego, inclusive com a perspectiva de cursar o nível superior etc., procuram a afirmação da autoestima; nos adultos, ao contrário, predomina a racionalidade, são mais objetivos, buscam manter-se no emprego através da qualificação profissional, têm expectativas de melhoria da condição social e histórias de vida mais longas que necessitam ser consideradas, e buscam a independência do ler e escrever a palavra e o mundo, apesar de terem a oralidade desenvolvida?

Ou seria suficiente dizer que esses sujeitos são jovens e adultos com baixa autoestima, inseguros, com vergonha, humilhados, prontos para abandonarem a escola, que compõem turmas heterogêneas com alunos de ritmos diferentes na aprendizagem, mas que não podem ser considerados como deficientes, e sim diferentes entre si e dos alunos do ensino regular, sendo, em geral, os jovens mais ágeis que os adultos, porém esses possuem uma persistência maior e necessitam apreender as regras, tarefas da escola e a linguagem escolar etc.?

Todas essas características podem estar presentes nos educandos do Proeja, mas é fundamental que o coletivo de professores que atua no programa construa o diagnóstico (inicial e contínuo) das turmas em que

trabalham, conhecendo quem são os alunos, de onde vêm, se trabalham e em quê, carga horária de trabalho, saberes que dominam e que se faz necessário dominar, entre outros aspectos. Enfim, devemos pensar o sujeito aluno da EJA no Proeja, perceber suas identidades, a cultura das juventudes, as trajetórias descontínuas, a expulsão da escola regular, analisar o mundo do trabalho e seus saberes.

Os professores pesquisados nos IFs destacaram, nos questionários e entrevistas aplicados, algumas facilidades do trabalho com os alunos, as quais se referem: à solidariedade entre os discentes; à boa convivência dos educandos entre si; ao fato de serem alunos mais interessados; à aplicação dos conhecimentos adquiridos, em especial entre os que são trabalhadores; à boa convivência com os professores etc.

Segundo Eiterer e Pereira (2009, p. 71), esses jovens e adultos são:

[...] homens e mulheres [que] enfrentaram e enfrentam dificuldades distintas para sua permanência na escola. Para as mulheres, o cuidado com a família e com os filhos pequenos é sempre uma necessidade anterior, assim como as manifestações de ciúmes dos parceiros podem ser um obstáculo premente. Por outro lado, os jovens e adultos da EJA não têm as mesmas finalidades, bem como não participam das atividades escolares com igual empenho e desempenho, nem enfrentam os mesmos desafios. Ainda que tenham em comum a trajetória escolar marcada por interrupções de estudos, as razões que levam o jovem e adulto a abandonar a escola, bem como a retornar a ela, são distintas. Dentre elas, destacam-se: ‘o descrédito na instituição que lhe deveria ensinar aquilo que ele não aprendeu; ou a mágoa por se ver discriminado por não ter correspondido às expectativas de desempenho que sobre ele se fizeram pesar; ou desânimo diante da ineficácia entediante ou violentadora das estratégias de ensino perpetradas enquanto ali permaneceu’. (FONSECA, 2005, p. 33).

Os alunos adultos têm uma concepção mais tradicional de escola: são em geral consumidores passivos; tomam o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem, já que é ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos; concebem que as aulas devam ser expositivas,

os conteúdos já definidos previamente e que se aprende com cópias e exercícios repetitivos para memorizar, pois buscam uma escola introjetada desde a infância, aquela que não se dão conta de que produziu seu fracasso e a valorizam, já que se culpam pelo insucesso nessa escola; pensam que não aprendem com o(s) colega(s), que estaria(m) no nível deles, seria(m) como eles uma tabula rasa e, portanto, perda de tempo ouvi-los. Buscam conhecimentos significativos para reconstruir a trajetória escolar; realizam uma maior reflexão sobre o processo de conhecimento e de aprendizagem, mas trazem concepções equivocadas a respeito do próprio desempenho e de sua capacidade de aprender, como nos falam José Carlos Barreto e Vera Barreto (1995, p. 66):

Mas o grande equívoco dos alunos (e muitas das vezes também do professor) é atribuir à repetição mecânica o poder de ensinar. Curiosamente, não se dão conta de que, em sua própria experiência de vida, a aprendizagem não se deu pela mera repetição mecânica. Que ao observarem os outros fazerem com o objetivo de aprender, estavam estabelecendo relações, comparando com outras formas possíveis de fazer etc. Enfim, estavam pensando sobre aquilo que queriam aprender.

Da mesma forma, ao tentar fazer o que tinham visto ser feito, também não se tratava de mera repetição. Pensaram sobre os movimentos a serem feitos, compararam os resultados obtidos com os desejados, imaginaram novas alternativas, pensaram enfim sobre o que estavam fazendo. Só depois que aprenderam, foi possível repetir mecanicamente, isto é, sem pensar, o que então já sabiam.

Equivocadamente também muitos professores, inclusive reportando à afirmativa de que os alunos querem uma escola tradicional, permanecem nessa tendência de ensino. Contudo, o papel do professor não é o de chocar o aluno desde o início, mas o de trabalhar para que essa visão vá se alterando rumo a um processo de construção do conhecimento pelo educando e a uma práxis mais crítica e transformadora. Pois, segundo Ciavatta (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008), o fim da educação que a tradição nos legou é que essa acontece para transferir conhecimento. Contudo, a educação é a

possibilidade de, socialmente, interferir na sociedade, e o Estado está atento a isso. Esse fato se verifica pela ação reguladora do Estado, ora segurando os recursos, ora controlando as ações dos professores com exames avaliativos.

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula avisando dessa diferença. O poder de um discurso, por melhor que seja, é muito pequeno para se contrapor a uma imagem gerada pela cultura em que o aluno está inserido durante uma vida inteira. [...] Compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar. (BARRETO, J.C.; BARRETO, V., 2008, p. 67, 68).

É importante ressaltar que a transformação do modo de pensar do educando poderá se alterar na medida em que o professor contribuir para tal, acreditando e agindo para que isto se efetive. A prática pedagógica do professor só se altera se efetivamente ele perceber a necessidade disso, pois nenhuma formação continuada dará conta dessa mudança se ele não se sentir em desequilíbrio, insatisfeito com o resultado do seu trabalho pedagógico.

3 COMO CONSTRUIR UM CURRÍCULO EMANCIPADOR NO PROEJA?

Há, entre outras, duas questões que desafiam: Na escola a educação é tratada como direito? Os modos de olhar os sujeitos de aprendizagens e a produção do currículo têm concorrido para a construção do direito?

Em relação à questão da formação integrada e à integração entre a formação profissional e a formação geral, posta em lei, por meio do Decreto nº 5.154/04, tornou-se possível trabalhar em conjunto, de forma coordenada e afinada, o que não é simples de se fazer, e não se faz por decreto. Assim, como desafio no Proeja, procura-se aproveitar as vivências, experiências dos jovens e adultos, em grande parte trabalhadores, para se construir o conhecimento, sem engessá-lo em um modelo de base curricular.

A luta da educação integrada tem sua expressão na educação socialista, e no Brasil, com a visão politécnica, foi duramente difamada como ação comunista. O poder constituído sempre impõe essa separação. Isso é de interesse dos empresários. Então a luta é superar uma ordem de classe discriminatória e aproximar os alunos das várias ciências e estudos acumulados pela sociedade. Os Cefet's são os que fazem o melhor nesse país. (CIAVATTA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 12).

Entre outros, dois desafios se destacam no Proeja nos IFs, os quais têm inclusive perpassado as discussões nos Diálogos Proeja: o retorno ao técnico integrado, que havia sido impedido de ser ofertado no governo Fernando Henrique, e o desafio da entrada da EJA⁸, que representa a camada popular (pobre) de trabalhadores na instituição.

O que é integrar? [...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI, apud CIAVATTA, 2005, p. 84).

Em relação à questão epistemológica da organização curricular, existe uma dificuldade histórica entre as ciências sociais com as exatas. “A educação faz parte desse universo mais complexo, pois tem que visualizar não somente variáveis, mas as relações travadas entre o meio e entre os próprios homens. Essa questão é posta para reflexão das ciências sociais”, explicitação de Ciavatta (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 12). Na contramão do que se pretende propagar, vários educadores estão no caminho do pragmatismo, buscando preparar o aluno apenas para a perspectiva da utilidade, do mercado de trabalho. “Para Hobsbawm, no século do conhecimento, é necessário buscar um conhecimento alargado. Superar o pragmatismo é o grande desafio para quem está construindo a escola integrada, pois exige formação específica, mas sem deixar o todo”, segundo Ciavatta (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 12). A pedagogia das competências para o mercado, atualmente foi reduzida apenas à ideia da competência para as funções do mercado. É preciso o pensamento crítico e dialético no sentido de se resignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que, de fato, atenda aos interesses dos trabalhadores brasileiros. Seguindo com as palavras de Ciavatta, ela expõe a experiência de formação integrada na Itália.

Estudo sobre a realidade educacional italiana traz a base da educação profissional: educação básica média obrigatória, pública, gratuita e de qualidade para toda a população (até os 18 anos). O percurso de formação integrada na Itália é parecido com o do Brasil. É também como opções e não algo imposto, exigindo uma adesão do professor. No Brasil, a educação tem buscado a prática operacional do trabalho para a prática teórica da formação geral. Na Itália partem da escola humanística, livresca, para a formação teórico-prática para o trabalho. A Itália também vislumbra a ideia do conhecer para saber fazer. Buscam a inovação nos processos de aprendizagem, uma intensa formação dos professores, assim como aqui no Brasil os Cefet's têm procurado desenvolver essa formação. O currículo mínimo nacional e a formação profissional regional apresentam a forma de organização italiana, mais descentralizada que no Brasil. Experiência italiana da copresença

de professores em sala de aula de ensino técnico, trabalhando o currículo integrado. Os dois professores assumem um tema e trabalham em conjunto. Sistema de tutoria na Itália, para que o aluno seja ajudado. Essa experiência também foi desenvolvida no México, na perspectiva de contribuir para com o aluno em defasagem. (CIAVATTA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 12 e 13).

Uma nova concepção de currículo se faz necessária, bem como que ele seja construído com todos os envolvidos no processo de aprendizagem; que se volte para a perspectiva do aprender por toda vida, na convicção de que nenhum conhecimento dá conta do amanhã, mas que, a cada dia, novos conhecimentos exigem de nós novas aprendizagens. O novo currículo deve ter percursos formativos da educação como direito que passa pelo debate do formar versus informar e exige da escola um processo de formação crítica diante da gama de informações disponíveis no mundo. É fundamental ressignificar, a cada dia, a prática do ser educador, na perspectiva do dizer e fazer freireano, pois vivenciar essa prática exige compromisso com o aprender de todos, com o exercício da democracia, uma vez que não se garante o direito em uma escola autoritária. A meta deve ser o aprender, o que é maior que certificar, embora seja legítimo o direito da certificação, com vistas à consolidação da educação como direito. (PAIVA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008).

Nos Diálogos Proeja e Seminários de Pesquisa debatia-se a partir de indagações de educadores, tais como:

Do ponto de vista de uma formatação curricular com as experiências já acumuladas, como poderíamos romper com a dualidade ensino propedêutico ensino profissionalizante? De que ponto se deve partir para organizar o currículo? Nós não poderíamos ter um currículo eliminando as disciplinas e centrando na problemática dos nossos educandos/as, ainda que por área do conhecimento para resolver os problemas apontados, a partir de uma pesquisa-ação? (Educador R).

Como avançar para uma concepção epistemológica mais clara para que todos os professores possam cumprir o papel emancipatório e não só o papel de formar para o mercado de trabalho? Como constituir o professor do PROEJA nessa visão de construção da emancipação? (Educador S).

Em resposta a essas questões, Ciavatta (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 16) assim se posiciona:

Como professores/as o papel é pensar nos sujeitos educando/as nesse processo de construção. [...] refletir e repensar, a partir das experiências e indagações de todos os participantes. Em relação à dualidade, em grande parte da intelectualidade e em setores mais avançados há uma convicção da superação. Nessa sociedade democrática os movimentos sociais têm tido iniciativas. Mas com relação às escolas é preciso desenvolver o trabalho nos termos de Gramsci e Lukács. Em Lukács, o trabalho como fundamento na sua forma alienada e de exploração. Na visão de Gramsci, formar o produtor, mas também o dirigente, o governante. Possibilitar elementos da política, cultura e formação geral, enfim, abrir condições para uma atuação coletiva, ampla e crítica.

Constituímos a nossa identidade a partir da formação de cada um e entre formas de organização do conhecimento que tomem a realidade social como ponto de partida para a organização e construção do conhecimento, é fundamental. Assim, podemos partir dos projetos (ou ainda de temas geradores, complexos ou redes temáticas), sendo possível descobriremos como articular as áreas do conhecimento nos projetos e desenvolvermos a sistematização do conhecimento por meio das áreas, sem ficarmos no campo da improvisação, mas sem também permanecermos no rigor e estreitamento da disciplina. E outro aspecto importante, devemos retomar as experiências anteriores exitosas dos Cefet's, embora as experiências não tenham sido as mesmas, nem com os mesmos sujeitos. Mas, sem dúvida, a diversidade de espaços e atividades contribui para o processo de aprendizagem e para socialização dos alunos.

Já para Moura (apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 16):

A questão de eliminar as disciplinas e partir da realidade e problemática dos educandos/as seria interessante se vista como metodologia complementar, embora seja muito difícil. Mas é preciso buscar. A dificuldade da articulação das disciplinas é o desafio que é necessário enfrentar, pois elas é que darão conta de assegurar, de fato, o conhecimento acumulado historicamente e que é direito de todos ter acesso.

Nesse sentido o Proeja é um curso que provoca conflitos junto aos professores e demais profissionais que nele atuam, haja vista que, ao serem questionados das dificuldades que enfrentam no curso, eles, nos seis *campi* pesquisados, mencionaram: defasagem dos alunos; cansaço dos alunos; evasão; ritmo de aprendizagem; frequência rotativa; falta de material didático laboral; cansaço dos professores, falta de formação do professor, não vê perspectiva para o aluno, falta de apoio da gestão, indisciplina, relacionamento, forma de seleção mínima. Contraditoriamente, em cinco das instituições pesquisadas, esses itens aparecem nas respostas às facilidades encontradas no Proeja: apoio da gestão; formação do professor; material didático laboral; planejamento mais fácil; posicionamento político em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade; possibilidades pedagógicas emancipatórias; sociabilidade entre alunos, direção, coordenação e alguns professores.

O que está na base desses argumentos é qual ser humano queremos receber e formar: um aluno ideal, pronto, ou o aluno real trabalhador da EJA no Proeja? Efetivamente temos um aluno que passou vários anos fora da escola ou dela foi excluído, em parte pela forma como o ensino e aprendizagem de conceitos (ou quase conceitos) se davam, ou seja, com repetição, memorização e desvinculados da vida, numa prática em que o professor apresenta(va) uma postura autoritária, como dono exclusivo do saber, tendo o aluno como tabula rasa, organizando a mesma aula, com as mesmas atividades para todos os alunos, como se todos aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo, o que demandaria desde o início uma sala homogênea. Nesse caso, faz-se

necessário perceber que no Proeja cada aula necessita ser: dinâmica e ativa; que acolha e olhe o público a que se destina, considerando seus conhecimentos, interesses, necessidades; que favoreça a aprendizagem e qualificação permanente desse educando com vistas à emancipação e intervenção individual e coletiva na realidade para transformá-la.

É fundamental que a aprendizagem ocorra, pois os alunos da EJA só permanecem na instituição se perceberem que estão aprendendo, pois há inúmeras demandas pessoais, relativas ao trabalho, à sobrevivência e de lazer que os levariam a traçar outros caminhos que não o da permanência na escola. Os alunos do Proeja são sujeitos com diferentes ritmos de aprendizagem que demandam propostas didáticas diferenciadas, que contemplem esses ritmos e promovam a elevação do nível de aprendizagem. Não podemos efetivar uma prática pedagógica pautada no controle disciplinar, punição, ameaça, desqualificação do outro e no medo, já que o aluno da EJA, quando se sente ameaçado ou desqualificado, não permanece na escola, não porque não a considere importante, mas porque já viveu muitas vezes essa escola, excludente e “sabe” que não o levará a ser mais homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda continua como desafio efetivar a integração da educação profissional e a educação de jovens e adultos no ensino médio integrado, quer seja no campo das políticas públicas (que perpassam desde recursos, infraestrutura, formação continuada, concursos públicos, gestão democrática etc.) seja no campo pedagógico, objeto de análise deste texto, numa perspectiva de educação emancipatória, tanto para educadores e educandos. Com efeito, a motivação ou a desmotivação desses profissionais para entrar e permanecer ou não no Proeja perpassa desde: a convicção ou não da importância e necessidade desse trabalho; a opção ético-político-pedagógica com o curso e o compromisso de atuar com alunos da classe trabalhadora, em especial com jovens e adultos; as condições de trabalho; a abertura para um trabalho diferenciado no campo das tendências pedagógicas, da postura enquanto profissional, da superação de posições arraigadas, considerando a especificidade dos sujeitos da EJA nele presentes, suas demandas e necessidades; competência pedagógica do professor, inclusive investindo na construção de

material didático próprio e adequado a esse segmento educativo, na luta por condições de trabalho e pela efetivação do Proeja.

Portanto, o professor necessita ter competência para lidar com esse público, com a construção didática do conhecimento, e pode adquirir isso com a formação profissional, inicial e continuada, mediante a reflexão sobre a prática, buscando alterá-la significativamente, na medida em que se sintam incomodados. Faz-se necessário nesse processo, dentre outras questões, a realização de reuniões, trabalhos coletivos, pesquisas e estudos.

PROEJA in Education, Science and Technology Federal Institutes in Goiás state: pedagogical practice and continuing teacher's education

Abstract: In this paper we show data about teacher's training using PROEJA dialogues, seminars and the research "Professional education for youth and adults: Goiás Proeja experience. From the dialogue between subjects involved in the educational process and researchers we tried to evidence what motivates teachers on teaching and stay in the project by reflecting if there is PROEJA assumption or not to go beyond a temporary program and become a public policy as PROEJA basic document claims.

Keywords: PROEJA, pedagogical practice; teacher's training; PROEJA dialogues.

Notas

- 1 O Estado instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Inicialmente sua abrangência era apenas na rede federal, conforme o Decreto nº 5.478/2005, que foi ampliada com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, redirecionando o PROEJA para atender à formação inicial e continuada de trabalhadores no nível fundamental e técnico de nível médio – cursos e programas. A partir daí, os cursos poderiam ser desenvolvidos por instituições públicas dos sistemas de ensino, e por entidades privadas nacionais de Serviço Social, Aprendizagem e Formação Profissional (Sistema S) e vinculadas a sindicatos.
- 2 Os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Cefet's) foram transformados em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), com a Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Esta Lei instituiu “no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ e de Minas Gerais; IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais” (BRASIL, 2008, art. 1º).

- 3 A educação básica, a partir da LDB, Lei nº 9394/96, estende-se abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, aqui se inserindo a educação de jovens e adultos, agora tratada como modalidade nos níveis fundamental e médio. Segundo Cury: “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.” (2000, p. 26).
- 4 “Pós-Hamburgo, duas vertentes na reconceitualização da EJA: a da escolarização, direito à educação básica para todos e educação como direito humano fundamental. A outra vertente da educação continuada significa aprender por toda a vida, envolvendo direitos sociais, educação ambiental, gênero, etnia, educação para trabalhadores, formação continuada para professores.” (PAIVA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 6).
- 5 Ao invés do Proeja, e vários outros programas, nascerem como política pública de Estado, ele/s é/são criado/s e permanece/m como política de governo, de forma geral, por meio de programas e projetos “marcados pela efemeridade, pois não são inseridos de forma orgânica no sistema.” (PAIVA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 6). E esse cenário só se altera, enquanto fruto das pressões da sociedade civil organizada, tais como os Fóruns de EJA, Anped, movimentos sociais, entre outros. E, segundo essa autora, os Fóruns “[...] espalhados pelo Brasil, com sua identidade como movimento social, têm contribuído para fazer esse atual sentido da parceria e têm assegurado o diálogo com as forças políticas que representam o fazer da EJA nas esferas municipais, estaduais e federal e conseguido trabalhar pelo direito.” (CIAVATTA, apud RELATÓRIO Seminário de Pesquisa, 2008, p. 16).
- 6 Esse pagamento poderá ocorrer diretamente pelos alunos trabalhadores e/ou por meio de bolsas, destinando recursos públicos para a esfera privada. Além do Sistema S de Educação Profissional Privada, custeado com recursos públicos (FAT, Ministérios do Trabalho e da Educação, dentre outros), ainda cobra mensalidade dos trabalhadores cursistas, com raras exceções. No geral são cursos sem elevação do nível de escolaridade.
- 7 A articulação concomitante destina-se aos concluintes do ensino fundamental ou que estejam cursando o ensino médio; a educação profissional é compreendida como complementaridade, fazendo-se necessária a existência de duas matrículas distintas para cada curso, as quais podem ser feitas numa mesma instituição ou em instituições distintas. A subsequente é ofertada àqueles que terminaram o ensino médio.
- 8 Para Arroyo: “Um ponto importante na história da EJA é de ter sido um rico

campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento da Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. A EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico. O que levou a essa interrogação? Perceber a especificidades das trajetórias dos jovens-adultos.” (2005, p. 36).

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

BANCO MUNDIAL. A equidade aumenta a capacidade de reduzir a pobreza. In: WASHINGTON, D.C.: BIRD/Banco Mundial. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. (Press Release). Disponível em: <http://go.worldbank.org/BS9QZIYODOC>. Acesso em: 2/04/2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos* – Documento Base. Brasília, 2007.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996.

_____, Congresso Nacional. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18 abr. 1997.

_____, Congresso Nacional. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Federal, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 jul. 2004.

_____, Congresso Nacional. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da

Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº. 5478, 27 jun. 2005.

_____. Congresso Nacional. 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, 14 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. Brasília, DF, ago. 2007.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de dez. 2008.

CAMPOS, Camila Aparecida. *Os Desafios da Implementação do Currículo Integrado no PROEJA em Rio Verde - GO*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/Camila%20Campos%20completa1.pdf>. Acesso em: 10/11/2011.

CARDOSO, Edna Maria de Jesus. Impasses na implantação do Proeja no Ceja e no Cepss na Rede Estadual de Ensino de Goiânia: a distância entre o dito e o instituído. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação. Goiânia, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/dissertacaoednamariadejesus.pdf>. Acesso em: 10/11/2011.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

CIAVATTA, Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A.; RAMOS, M. N. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EITERER, Carmem Lúcia; PEREIRA, Maria Antonieta. Propostas de Trabalho no currículo da EJA. *Presença Pedagógica*, v. 15, n. 88, jul./ago., 2009.

GARCIA, Lênin Tomazett. *A política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás*: tranças desencadeadas pelo Proeja. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/dissertaocaolenin.pdf>. Acesso em: 10/11/2011.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito a educação. *Revista Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*, v.4, n.7, jul. a dez. 2010, Brasília: CNTE, 2007.

MEDRANO, Sandra Mayumi Murakami. *O professor na construção de conhecimentos dos alunos*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/ejatxt3.htm>, em 09/04/2009.

PAIVA, Jane. *A educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

_____. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

_____. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis: De Petrus et Alii Editora Ltda, 2009b.

RALWS, John. *Uma teoria da justiça*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. JOVENS DO PROEJA DE URUTAÍ: Mediações Entre a Escola e o Mundo do Trabalho. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, Goiânia, 2011.

RELATÓRIO Seminário de pesquisa: *Desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional*. Goiânia, GO, 06 e 07/03/2008. (mimeo.)

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio; BARBOSA, Walmir. Modelo econômico, flexibilização, integração e PROEJA. *Anpae*. São Paulo: Anpae, 2011.

_____; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CE-*

FET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. Caxambú, MG: Anped, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/GT18-4447--Int.pdf>, acesso em 10/11/2011.

_____; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *O Proeja como desafio para os professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. Desafios da Produção e Divulgação do conhecimento. Uberlândia, MG: UFU, 2010.

* Este artigo dá continuidade às discussões do texto “O Proeja como desafio para os professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, apresentado na Anped Regional do Centro-Oeste, em 2010.

** Doutora em Educação Brasileira, Professora no Curso de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). E-mail: mecastrorodrigues@gmail.com

*** Professora de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Mestre em Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e Doutoranda em Educação na FE/UFG. E-mail: vitorettejac@gmail.com