

Judith Maria Daniel de Araújo
Guiomar do Rosário Barros Valdez
Organizadoras

PROEJA

refletindo o cotidiano

v.2

Campos dos Goytacazes, RJ



2012

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense**

Reitor

Luiz Augusto Caldas Pereira

Pró-Reitor de Ensino

Carlos Márcio Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

José Augusto Ferreira da Silva

Pró-Reitora de Extensão

Paula Aparecida Martins Borges Bastos

Pró-Reitor de Administração

Amaro Falquer

Diretoria de Desenvolvimento de Políticas

Emancipatórias e Inclusão Social

Suely Fernandes Coelho Lemos

Conselho Editorial

Desiely Silva Gusmão

Edinalda Almeida da Silva Ribeiro

Helvia Pereira Pinto Bastos

Inez Barcellos de Andrade

Jefferson Manhães de Azevedo

Luiz de Pinedo Quinto Junior

Maria Amelia Ayd Corrêa

Maria Inês Paes Ferreira

Pedro de Azevedo Castelo Branco

Regina Coeli Martins Aquino

Rogério Atem de Carvalho

Romeu e Silva Neto

Saíd Sérgio Martins Auatt

Salvador Tavares

Sergio Vasconcelos

Silvia Lúcia dos Santos Barreto

Synthio Vieira de Almeida

Vania Cristina Alexandrino Bernardo

Vicente de Paulo Santos Oliveira

Wander Gomes Ney

Conselho Consultivo

Adalberto Cardoso (IESP/UERJ)

Antonio Carlos Secchin (UFRJ)

Antonio José da Silva Neto (UERJ)

Asterio Kyoshi Tanaka (UNIRIO e UFRJ)

Erica Maria Pellegrini Caramaschi (UFRJ)

Fernando Benedicto Mainier (UFF)

Fernando Pruski (UFV)

Francisco de Assis Esteves (UFRJ)

Gaudêncio Frigotto (UFF)

Hamilton Gomes Costa (UFRRJ)

Helder Gomes Costa (UFF)

Iná Elias de Castro (UFRJ)

Jader Lugon Junior (IFF/IPRJ-UERJ)

Janete Bolite Frant (PUC/SP)

José Abdallah Helayel-Neto (CBPF/MCT)

Miriam Fontenelle (UNIFLU e UNESA)

Rodrigo Valente Serra (ANP)

Ronaldo Pinheiro da Rocha Paranhos (UENF)

Sergio Arruda de Moura (UENF)

Vera Lucia Marques da Silva (FBPN)

Virginia Maria Gomes de Mattos Fontes (UFF)

Equipe Editorial

Revisão de língua portuguesa

Kathia Maria Miranda

Capa, Projeto Gráfico, Diagramação e Copidesque

Bruno Souza Soares

Revisão Técnica

Inez Barcellos de Andrade

Michele Siqueira Pessanha de Faria

Tiragem: 500 exemplares

Impressão Global Print Editora Gráfica Ltda - Tel (31) 2557-8030

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964 PROEJA : refletindo o cotidiano : v.2 / Organizador por Judith Maria Daniel de Araújo e Guiomar do Rosário Barros Valdez. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2012.

324 p.

ISBN 978-85-99968-31-4

1. Educação de adultos. 2. Educação de jovens. I. Araújo, Judith Maria Daniel de. Org. II. Valdez, Guiomar do Rosário Barros, Org.

CDD - 372

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Os capítulos são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

Essentia Editora

Rua Dr. Siqueira, 273 - Anexo do Bloco A - 2º andar - Parque Dom Bosco
Campos dos Goytacazes/RJ - CEP 28030-130
Tel.: (22) 2726-2882 | fax (22) 2733-3079
Site: www.essentiaeditora.iff.edu.br
E-mail: essentia@iff.edu.br

SUMÁRIO

- 05 *Prefácio*
- 07 *Língua Portuguesa, sua didática e dificuldades nas salas de aula da EJA e do PROEJA*
Karina Manhães da Costa
Marcos Vinícios Guimarães Giust
- 23 *Biblioteca escolar brasileira: Biblioteca do IFF campus Itaperuna e o PROEJA*
Lilia William Gonçalves
- 35 *As relações texto e imagem nas aulas de jovens e adultos: EJA E PROEJA*
Vera Lúcia da Conceição
- 53 *Professores do PROEJA e suas representações sociais sobre o trabalho*
Maisa Magalhães
José Geraldo Pedrosa
- 81 *A Educação Física enquanto componente curricular no PROEJA: em busca de sua especificidade*
Marcelo Delatoura Barbosa
- 107 *PROEJA e o desafio da qualidade da educação no Norte Fluminense*
Márcia Ribeiro Gonçalves
Marlon Gomes Ney
Luciana Custódio
- 131 *PROEJA: Desafios e provocações do professor e do aluno*
Márcia Cristina Rangel Rolim
- 145 *Cursos de formação de formadores na modalidade Especialização em PROEJA ofertada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*
Marcia Gorett
Ademir Santos
- 163 *O fenômeno “evasão” no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Itaperuna/RJ*
Maria das Graças Rosa Rezende
Gustavo Carvalho de Lemos
André Luiz Pestana de Lacerda

- 183 *As práticas que os professores do colégio estadual marciólio dias e do PROEJA/FIC apresentam na EJA*
Maria Martha Corrêa Ribeiro de Almeida
- 199 *O (In)sucesso escolar dos estudantes do PROEJA no espaço do IFS: construindo uma explicação de natureza sociológica*
Marlúcia Alves Secundo White
José Adelmo Menezes de Oliveira
- 211 *Um olhar sobre a atuação do serviço social no cenário do PROEJA no Instituto Federal Fluminense*
Marta Castro Andrade
- 233 *O bingo como instrumento lúdico de avaliação para o PROEJA: relato de uma experiência no IFF campus Campos-Guarus*
Munich Ribeiro de Oliveira
Adriano Henrique Ferrarez
- 245 *CrITÉrios de acesso e permanência do aluno e do professor da educação profissional nos moldes do PROEJA: prática docente e a construção do conhecimento*
Nildes Sales Moreira Pinto
Adelino Barcellos Filho
- 275 *Precarização do trabalho e da formação docente para atuar na EJA e no PROEJA: uma investigação a partir das condições de trabalho no C. E. Almirante Barroso*
Sandra Maria Manhães de Siqueira
Adelino Barcellos Filho
- 291 *Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais no Ensino de Máquinas Elétricas no PROEJA*
Suzana da Hora Macedo
- 305 *AUTOESTIMA, uma abordagem no campo da EJA e do PROEJA FIC*
Lúcia Helena Rosa da Silva

PREFÁCIO

O trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas desta Pós-Graduação, em todos os câmpus do IFFluminense, trouxe desafios estimulantes, dentre eles, atuar com estudantes que, ao mesmo tempo, eram profissionais da Educação da rede pública em sua totalidade. Ou seja, companheiros e companheiras de trabalho que traziam, em sua história, as marcas e os limites de formação e atuação no mundo do trabalho da Educação tão tristemente conhecidos em nosso país e que resumimos em três ‘Ds’: desvalorização, desqualificação e desmoralização.

Destacamos, também, as lacunas e ‘(pré)conceitos’ que encontramos quanto à formação e experiências na produção científica, compreendidas, pela maioria esmagadora, como algo inatingível, algo de ‘eleitos’. Tal pensamento traz em si um complexo de inferioridade diante da vida acadêmica, como se a pesquisa e a sua produção não fizessem parte da vida de docentes e demais profissionais da Educação. A situação de afastamento (ensino X pesquisa), que sabemos, é ainda a tônica na formação, portanto estão presentes nas mentes e no coração de nossa categoria.

Assim, foi desenvolvida toda uma ação pedagógica para desmistificar essa dualidade. Nós, docentes, buscamos fazer dos estudantes os principais aliados desse trabalho. Optamos por uma pedagogia que gerasse a libertação, através da honestidade intelectual, do rigor e do cuidado. Sem paternalismos e clientelismos, enfrentamos a realidade, conhecendo-a para mudá-la.

Temos certeza de que todos os estudantes e as estudantes que terminaram esse Programa – hoje, Especialistas em Educação – lembrarão nossos primeiros encontros, nos quais afirmávamos que, em nosso país, para qualquer trabalhador(a), ‘estudar dói’; estudar em Instituição de qualidade como a nossa ‘dói mais ainda’. Enfatizávamos também que todo esforço traria, já no processo, mudanças na cabeça e nas ações, com possibilidades de problemas/crises na vida particular e no trabalho... e que isso seria bom!!!

A edição de mais este livro – uma coletânea de artigos científicos sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sua história e programas governamentais como o PROEJA, elaborados, em sua maioria, pelos(as) estudantes do Programa de Pós-Graduação Lato-Sensu PROEJA do

Instituto Federal Fluminense – é a prova concreta de que todo esse esforço trouxe qualidade social no âmbito da Educação Brasileira. É o ‘proclamado se tornando realizado’, diminuindo o distanciamento entre a teoria e a prática, ou, melhor dizendo, desmistificando essa dualidade e mostrando que o caráter dialético e holístico da formação humana é o caminho da emancipação, bem como o motivo de nossas esperanças.

Parabéns a todos e a todas!

Prof^a Guiomar do Rosário Barros Valdez
Outono/2012

Língua Portuguesa, sua didática e dificuldades nas salas de aula da EJA e do PROEJA

Karina Manhães da Costa*

Marcos Vinícios Guimarães Giust**

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sobre a face neutra e te
Pergunta, sem interesse pela resposta pobre ou terrível que lhes deres:
Trouxeste a chave?
Carlos Drummond de Andrade.*

Resumo

O trabalho apresentado neste artigo consiste em investigar, primeiramente, as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita nos ensinos Fundamental e Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e PROEJA, estabelecendo algumas considerações sobre a importância da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, assim como também foi feita uma pesquisa entre alunos da EJA, da Escola Estadual Manoel Pereira Gonçalves, localizada no Farol de São Tomé, Campos dos Goytacazes, Estado do Rio de Janeiro. Nesta instituição, estão matriculados, no Ensino Médio noturno da educação de Jovens e Adultos, 125 alunos na faixa etária entre 18 anos a 68 anos. Procedeu-se, também, uma pesquisa, no IFF (Instituto Federal Fluminense), com 06 alunos do curso Técnico em Eletrônica integrada ao ensino médio – PROEJA, do *Campus Centro*, localizado no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Com base em relatos feitos, foi verificado que os alunos da modalidade EJA, da escola Estadual, chegam ao Ensino Médio com noções consideradas básicas em

* Aluna da Pós-graduação PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no Instituto Federal Fluminense

** Orientador. Msc. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

relação ao nível de leitura e escrita, portando dificuldades para interpretar enunciados distintos e responder a questões de forma objetiva e clara, acontecendo o mesmo com os alunos do PROEJA. Notou-se que uma pequena parte dos professores da instituição estadual possui metodologias de ensino de língua portuguesa ainda arcaica e outros apresentam a visão de que na EJA, “o aluno não precisa aprender muita coisa, já que ele só quer o diploma.” Essa visão errônea distorce a função da língua e faz com que ela perca o seu verdadeiro sentido: o de formar cidadãos participativos e críticos. No IFF a metodologia de ensino é diferente. Os professores são altamente qualificados, dinâmicos e fazem com que suas aulas tornem-se agradáveis e compartilhadas, segundo relato de alunos. Porém, apesar disso, muitos alunos do PROEJA estão despreparados e enfrentam muitos empecilhos. Vários são os fatores que contribuem para dificultar a aquisição de aprendizagem, tais como os sociais, os individuais e também os metodológicos, já que os profissionais que atuam nesta área, principalmente, os da rede estadual ainda se encontram voltados para os aspectos funcionais da linguagem, esquecendo-se da contextualização, dificultando, assim, a compreensão dos conteúdos ensinados.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Língua Portuguesa. Leitura e escrita. Educação de Jovens e Adultos e PROEJA.

Abstract

The work presented in this paper is to investigate, firstly, learning disabilities related to reading and writing in elementary and high schools, the sports of Youth and Adult PROEJA, establishing some considerations about the importance of reading and writing in teaching-learning process. Initially, we performed a literature search, as well as a research was conducted among students of adult education, the State School Manoel Goncalves Pereira, located in Farol, Campos Goytacazes, State of Rio de Janeiro. In this institution, are enrolled in high school education for Youth and Adults, 125 students aged from 18 to 68 years. The procedure was also a research, IFF (Federal Fluminense) with 06 students from the Electronics Technician integrated high school – PROEJA, the Fields Center, located in the municipality of Campos dos Goytacazes/RJ. Based on reports made, it was found that students of the Sport EJA, State school, come to school with basic notions considered in relation to the level of reading and writing difficulties porting to interpret different statemensts and answer questions in na objective and clear, the same happening with the students of PROEJA. It was noted that a small part of the state institution has teachers

teaching methodologies for Portuguese still archaic and others have the view that the EJA, “the student need not learn a lot, since he only wants the diploma.” This mistaken view distorts the role of language and makes it lose its true meaning: that of forming critical and participative citizens. IFF in the teaching methodology is different. They teachers are highly qualified, dynamic, and make your lessons enjoyable and become shared, according to the reports of students. But despite this, many students are unprepared and PROEJA face many obstacles. There are several factors that contribute to hinder the acquisition of learning, such as the social, the individual and also the methodology, since the professionals who work in this area, especially those of the state are still focused on the functional aspects of language, forgetting the context, thus hampering the understanding of content taught.

Key words: *Learning disabilities. Portuguese Language. Reading and writing. Youth and Adult and PROEJA.*

O presente trabalho busca identificar os problemas dos alunos da Escola Estadual Manoel Pereira Gonçalves, que se encontram no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, assim como os alunos do Curso Técnico em Eletrônica Integrada ao ensino Médio – PROEJA, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, em relação à elaboração de textos (coesão e coerência), ortografia e uso adequado da variedade padrão da língua.

De acordo com observações feitas no cotidiano da sala de aula, identificamos que alunos destes níveis de ensino chegam sem as noções básicas mínimas de Língua Portuguesa, aumentando as dificuldades na aprendizagem das demais disciplinas.

Com base em estudos feitos, propomos, neste trabalho, identificar a ocorrência de algumas destas falhas no ensino, abordando um breve diálogo entre o estudo de Língua Portuguesa no Ensino da EJA e do PROEJA, identificando seus problemas e propondo soluções.

Uma breve análise histórica da EJA no Brasil

Com base em fatores históricos, observa-se que, no Brasil, a educação inicia-se no período colonial, por volta do ano de 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, para catequizar os índios, ensinando-os a ler e a escrever, afim de que estes absorvessem a fé católica e o trabalho educativo.

Com base nesses princípios colonizadores, observa-se o princípio do

desenvolvimento da educação de Jovens e Adultos desde então, já que eram pessoas adultas que estavam sendo alfabetizadas para as causas da santa fé.

Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, ocorre um desajuste no ensino até aquele momento estabelecido.

Somente em 1824, com a Constituição do Império, que institui a instrução primária para todos os cidadãos, voltou-se a falar em educação de adultos, mas seu estabelecimento no sistema de ensino dá-se apenas na década de 1930, quando ocorrem grandes transformações, principalmente, devido ao crescimento no processo de industrialização. Nesta década, o único e maior interesse do governo era somente ensinar a população a ler e escrever, pois se estes adquirissem um conhecimento sólido e se tornassem críticos, poderiam prejudicar os interesses dos governantes.

Na década de 40, ocorrem várias mudanças na educação de jovens e adultos, quando se regulamenta o Fundo Nacional de Ensino do INEP, o qual tinha por objetivo incentivar estudos em áreas afins, surgindo, assim, as primeiras obras voltadas para o ensino supletivo.

Com o fim da Era Vargas, em 1945, o país sofre uma grande crise econômica, fazendo com que a educação de jovens e adultos ganhe mais destaque e seja mais valorizada pela sociedade.

Em 1950, surge a Campanha Nacional de erradicação do analfabetismo (CNE),

Tornando-se o marco da discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Na década de 70, o governo cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), projeto criado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha como proposta, alfabetizar jovens e adultos acima da idade escolar convencional, fazendo com que estes pudessem adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, levando-os a uma integração à comunidade e a melhores condições de vida.

Nas décadas de 80 e 90, a educação deixa de ser tradicional e passa a ser uma constante busca de novas propostas de ensino, visando ajudar o aluno, dando aos professores melhores condições de ensino e qualificação profissional. Apesar de a década de 90 não ter sido muito boa para a educação de jovens e adultos, devido à falta de políticas de governo, alguns estados e municípios se comprometeram a oferecer a EJA em suas instituições de ensino.

O governo federal, no ano de 2003, durante o mandato de 4 anos do governo Lula, assume a alfabetização de Jovens e Adultos, cuja meta é erradicar o analfabetismo, com o Programa Brasil Alfabetizado.

Uma breve análise histórica do PROEJA

Surge em 13 de junho de 2005, por meio 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 – PROEJA.

Estando estas diretrizes estabelecidas, o MEC opta pela criação de um programa que abrange cursos com essa configuração. No entanto, no dia 24 de junho do mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 5.478, que instituiu, 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, que tem como objetivo integrar a educação profissional à educação básica, unindo assim em uma só educação a produção manual e a produção intelectual. Dois anos depois, no dia 13 de julho de 2006, este decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.840, que altera a denominação do programa, mas mantém a mesma sigla: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Esse programa trazia consigo vários desafios políticos e metodológicos, um deles era o de construir um currículo integrado considerando as especificidades desse público.

O PROEJA surgiu propondo desafios pedagógicos e gerenciais. Por isso, foi necessário pensar a qualificação e formação de professores e gestores para atuar em sua implementação. Assim, o governo instituiu as parcerias de Cefets e Universidades distribuídos nas regiões do país para promoverem, anualmente, cursos de Especialização PROEJA (Pós-graduação Lato Sensu), a fim de auxiliar o trabalho dos educadores na inserção dos jovens e adultos na escola.

O aprendizado da linguagem no ensino médio da educação de jovens e adultos

Vive-se um momento crítico em relação ao ensino da linguagem oral e escrita no Brasil.

Há em nosso meio social, jovens e adultos que chegam a determinados níveis de ensino sem ao menos conhecer a linguagem oral e escrita, e isso se dá devido a fatores como a falta de instrução dos pais, abandono da escola devido à necessidade de trabalhar e de outros fatores que fizeram com que

estes alunos não cursassem a alfabetização em idade própria, abandonando, assim, o considerado “ensino regular”.

Hoje, esses adultos se veem obrigados a retornar à escola, pois a sociedade lhes impõe o domínio da linguagem oral e escrita, devido ao universo de informações com as quais eles se deparam a cada dia, e também devido às suas necessidades individuais.

Nas observações feitas na sala de aula da Escola Estadual Manoel Pereira Gonçalves e na sala do IFF, curso técnico, verificou-se que os alunos chegam ao Ensino Médio e Técnico da Educação de Jovens e Adultos apresentando muita dificuldade nas questões relacionadas à leitura e à escrita. Análises nos mostram que isso pode ser o resultado de alguns fatores, como a didática utilizada pelo professor no ensino da língua materna, o tradicionalismo ainda presente no Ensino Fundamental, fatores linguísticos regionais, falta de contextualização, falta de diálogo entre professores e alunos, de troca de informações, e outros, como a história de vida de cada um, a falta de autoestima, o medo de errar, de ser criticado, etc. Enfim, tudo isso pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Paulo freire (1987) nos diz que a educação não deve ser imposta, mas deve ser instrumento para a construção do conhecimento, deve haver um diálogo entre educador e educando e vice-versa, assim chamada por ele de educação libertadora e dialógica. Diz-nos também que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão (p.52). Saliencia que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68).

Para ele, a educação deve estar vinculada à realidade. Compreende-se que na EJA e no PROEJA, os alunos usarão a linguagem e conhecimentos que adquiriram ao longo da vida.

Cabe ao professor propor atividades que trabalhem o uso da linguagem, utilizando os recursos da própria língua, ou seja, aquilo com o qual eles têm mais contato, as palavras e expressões que estão em sua realidade, pois assim eles estarão mais próximos da língua e mais abertos a novos conhecimentos.

Discute-se, hoje, na Escola Estadual Manoel Pereira Gonçalves, a metodologia aplicada ao ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio da EJA, com o objetivo de saber se esse atende às necessidades atuais.

Na discussão, percebeu-se, então, que a falta de contextualização com a realidade e os anseios dos alunos fazem com que se crie uma barreira entre o aprendizado da língua e a motivação do aluno, ou seja, aulas descontextualizadas geram alunos sem motivação para a aprendizagem.

Essa situação exemplifica o que Brandão (1981) esclarece sobre a convivência dos alunos na escola: “os seus sentimentos devem apontar para questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas” (p. 32).

No IFF, foi verificado que professores utilizam textos e bibliografias que estão além da compreensão do aluno. Não se condena a abordagem que inclua textos e bibliografias mais complexas, contudo, para iniciar determinados conteúdos, deve-se, primeiramente, partir da realidade do aluno, para que haja compreensão e assimilação do tema abordado. Depois, então, trabalha-se a aquisição de novos conhecimentos e estruturas. A fim de que haja adaptação a essa nova realidade, o sistema de ensino deve oferecer cursos de capacitação para que o educador esteja mais bem preparado para adequar-se a uma nova proposta de ensino, criando no aluno o ato de ler com criticidade, interpretar e escrever com motivação.

Foi aplicada uma atividade na escola, voltada aos alunos do Ensino Médio da EJA e aos alunos do curso do PROEJA. Pôde-se perceber que todos sabem ler e escrever, mas que não compreendem o que leem e o que escrevem. Poucos são aqueles que compreendem e escrevem com clareza.

Para amenizar tal situação, deve-se privilegiar a leitura de textos como músicas, versos, poemas, e promover atividades com textos jornalísticos e com outros gêneros textuais, estimulando o hábito da leitura e o debate entre os alunos. Sabe-se que o aluno leitor, torna-se, ao longo do tempo o aluno escritor, pois quem lê amplia seu vocabulário e adquire novos conhecimentos.

Tanto na EJA quanto no PROEJA, não é difícil encontrarmos alunos com deficiências orais e escritas, mas vale lembrar que são adultos e jovens, muito vezes afastados da escola há anos, pessoas pertencentes às classes sociais mais baixas. No caso do público alvo das escolas analisadas, a maioria é composta por pessoas que não tiveram oportunidades, nem condições de adquirirem um livro, muito menos o hábito da leitura.

Visto que são várias as dificuldades encontradas neste nível de ensino, pelo fato do aluno ser uma pessoa que começou a estudar tarde ou ficou ausente da escola por muito tempo, é importante que o educador tenha em mente a necessidade de motivar o educando, respeitando as diferenças individuais e as limitações de cada um; conseqüentemente, o centro da metodologia da educação de adultos será a análise das experiências.

A Língua Portuguesa e a sua didática nas salas de aula da EJA e do PROEJA

Em 2005, o governo federal criou o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Jovens e Adultos.

Para que essa nova proposta se efetive, se faz necessário pensar em um currículo dinâmico, que atenda os anseios desta clientela. Esse currículo pressupõe a compreensão de questões relacionadas à diversidade e diferenças (raciais, étnicas, geracionais...), já que estes sujeitos estão mais entrosados no mundo real.

A proposta sugerida é o currículo integrado que envolve teoria-prática, entre o saber e o saber – fazer.

Portanto, o currículo é uma das formas de se inovar, pedagogicamente, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina.

Sendo o PROEJA um curso médio integrado com formação técnico-profissionalizante, pressupõe-se que o aluno ao deixar o curso, certamente concorrerá a vagas em concursos e outros processos seletivos, juntamente com alunos que frequentaram o ensino regular, detentores de uma competência linguística mais estruturada pela formação gramatical e textual.

Com base nisso, se faz pensar que o ensino de Língua Portuguesa deve ser reformulado tanto na EJA, quanto no PROEJA, sobre a ótica da sociolinguística, não se esquecendo da importância da gramática, como nos diz Antunes (2007):

Está evidente, pois, o caráter da gramática como uma área de grandes conflitos.

Conflitos internos, oriundos da própria natureza dos fatos lingüísticos. Conflitos externos, oriundos de fatores históricos que concorrem para a constituição dos fatos sociais (a língua é um deles; não esqueçamos)...

É preciso reprogramar a mente de professores, (...) para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erro.

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, descarto a função reparadora: não há o que consertar ,remendar, nem

como restabelecer algo que não chegou a ser estabelecido, sobretudo quando se trata de sujeitos adultos e marcados. Contudo vejo a possibilidade de equalizar para qualificar.

Sabe-se que a realidade didática nas salas de aula da EJA e do PROEJA são distintas.

Diante das discussões relacionadas às mudanças desejadas para o trabalho com a língua, vemos metodologias diferentes entre os diversos profissionais, sendo estes possuidores de competências variadas.

Percebe-se que a colocação em prática dos princípios idealizados é atribuída pela escola ao professor. O que deve ser analisado é que muitos dos educadores não possuem preparo para criar situações de análise e reflexão sobre a língua, no lugar das antigas lições de gramática.

Diferentes pesquisas realizadas aqui no Brasil atestam que a maioria dos docentes do Ensino Fundamental consome, em seu cotidiano, poucos livros e outros produtos culturais. (SETTON, 1993; GATTI, 1994).

Nota-se que tantos os professores do Ensino Médio como os do 1º ao 5º ano, não tiveram em sua escolarização básica e formação profissional inicial, oportunidades de viver práticas de leitura “adequadamente escolarizadas”. Isso se reflete na maneira como este profissional formula sua ação metodológica, reforçando desse modo, suas concepções tradicionais.

Vimos que isso não é diferente no trabalho com a EJA. Também os profissionais queixam-se da falta de oportunidades para uma formação continuada, na qual possa haver discussões e reformulações da prática pedagógica. Essa discussão parece ser amena no PROEJA, onde a qualificação profissional se mostra mais satisfatória.

Há que se reconhecer que algumas mudanças já são notadas no cotidiano de muitas classes da EJA e PROEJA. Muitos professores se conscientizaram de que a diversidade textual torna mais prazerosa uma aula e o processo de aprendizagem.

Por outro lado, existem professores que tratam essas questões textuais de maneira muito simplificada, quando não as esquecem completamente.

Não só na EJA, mas em todos os segmentos da Educação Básica, vemos uma resistência à renovação didática, principalmente, no que diz respeito a como ensinar os conteúdos gramaticais.

É inegável que grande parte dos professores da EJA continuam enraizados em um ensino centrado na memorização de classes de palavras da gramática, evidenciando, assim, essa dificuldade de se desconstruir conceitos já existentes. Ainda, infelizmente, escola e seus profissionais insistem no uso de métodos ultrapassados. Porém é necessário que se conscientizem

que precisam transformar sua prática docente, de maneira a fazer com que os aprendizes vejam a língua enquanto objeto de conhecimento, de modo que a análise dos aspectos ligados à “normatividade” apareçam vinculados a situações de fato contextualizadas e perceptíveis ao educando.

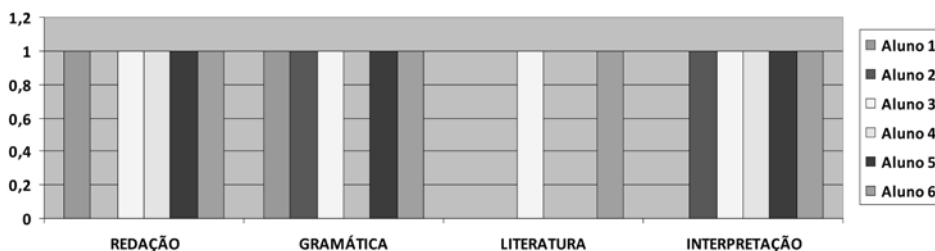
O que pensam os alunos do IFF sobre o ensino da Língua Portuguesa

Em nossas pesquisas, buscamos opiniões de seis estudantes do curso Técnico em Eletrônica integrado ao ensino Médio – PROEJA: dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino, de faixa etária distintas.

Percebe-se que dos entrevistados, 80% apresentam dificuldades em Língua Portuguesa. Verificou-se, também, que alunos com faixa etária entre 19 anos a 29 anos têm receio de assumir suas dificuldades, ou não se dispuseram a responder por vergonha ou outros motivos particulares.

Vimos que, de acordo com cada aluno, os obstáculos no entendimento da língua mostram-se de formas diferentes. Para alguns, é complexo produzir textos, para outros, as dificuldades apresentam-se na interpretação, na gramática, na literatura (vide Quadro 1).

Quadro 1 - Áreas de maiores dificuldades no estudo da língua portuguesa dos alunos do IFF *campus* Campos-Centro



As áreas em que os alunos apresentam maiores dificuldades são em interpretação de texto e em estudos gramaticais. O curioso é que, apesar de os alunos passarem para um nível superior, o grau de dificuldades em língua portuguesa não diminui.

Verificamos, também, que dentre os entrevistados, os alunos representados nesta pesquisa em maior escala, apresentam mais dificuldades no aprendizado da língua do que as alunas. Estas prestam maiores cuidados na aprendizagem da língua.

Constatou-se também que os alunos reconhecem os esforços do corpo docente em resolver os problemas relacionados ao ensino da língua materna, apesar de não gostarem da disciplina por ser muito difícil, alegam.

Perguntamos aos alunos quais as causas do mau aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa. Segundo eles, as causas se relacionam à falta de motivação, à condição do trabalhador estudante, à carga elevada de atividades e trabalhos, à massificação de conteúdos. Com menor influência, aparece o relacionamento entre professor e aluno, o que nos faz perceber que a convivência com o professor não influi, numa totalidade, no aprendizado da língua.

Língua Portuguesa: desconstruções e perspectivas

Iniciamos esta abordagem nos perguntando: O que aconteceu com alguns alunos que, após uma trajetória educacional, chegam ao final do Ensino Médio, ou até mesmo ao Ensino Superior ou Técnico Profissional, apresentando sérias dificuldades em se expressar por escrito?

A dimensão deste problema é bem ampla. Primeiramente, devemos focar nossa atenção naqueles profissionais que vêm buscando novos caminhos por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, mas que mesmo assim enfrentam dificuldades de aplicá-las.

A reflexão favorece a compreensão do outro a partir de pontos diferenciados, rompendo, assim, com barreiras que dificultam o ensino-aprendizado, porém é preciso ação.

Outro enfoque detectado para o fracasso da escrita de muitos alunos, talvez seja o pouco trabalho realizado na produção de texto escolar. Nessa atividade percorremos diferentes momentos do processo de aprendizagem para a expressão de sentimentos, facilitando a busca de soluções cabíveis para o enfrentamento das dificuldades no ato de escrever, visto que a intervenção pedagógica se faz necessária em toda a trajetória do ensino.

Muitos professores do nível médio ou superior tendem a responsabilizar o primeiro segmento do ensino por essas ações mal resolvidas. Também, outros de disciplinas que não de Língua Portuguesa, não consideram o ensino da língua ação de sua responsabilidade. Assim, como uma bola de neve, as dificuldades de escrita atravessam todos os segmentos, até o final de uma etapa.

Reproduzimos a seguir textos produzidos ao longo do ano letivo de 2010, por alunos do 1º ano do Ensino Médio da EJA, que estudam na Rede Estadual do Colégio Manoel Pereira Gonçalves – Farol de São

Tomé – Campos dos Goytacazes/RJ e por um aluno do curso Técnico em Eletrônica Integrada ao Ensino Médio do IFF Campus Campos-Centro.

TEXTO DE FRANCIELLY – Aluna do Colégio Manoel Pereira Gonçalves 1º Ano do Ensino Médio – EJA.

Num dia a noite eu estava indo para Campos quando derrepente o ônibus da progresso bate num carro e eu acabo me maxucando. Um carro para para ver o que tinha acontecido e oferece ajuda. A nossa converça foi assim:

- Você ta bem? Eu vou te ajudar!*
- Tudo bem.*
- Qual o seu nome?*
- Meu nome é Francielly.*
- O meu é Eduardo.*
- Consegui sair daí?*
- Vou tentar.*
- Tá bom!*
- Já liguei para o bombeiro, logo ele vai chegar.*
- Que bom, obrigado.*

TEXTO DE MARCELO - Aluno do Colégio Manoel Pereira Gonçalves – 3º Ano do Ensino Médio – EJA.

Eu Marcelo quero estudar muito pra ser arquiteto e ter carteira assinada, hoje eu trabalho na mercearia do meu tio para sustentar minha mãe e minha irmã. Voltei a estudar por que quero fazer vestibular na UFRJ, no Rio de Janeiro pos ela é de grassa e não tenho condições de pagar uma particular. Esse é meu sonho.

TEXTO DE JOÃO - Aluno do IFF – Curso Técnico em Eletrônica integrada ao Ensino Médio – PROEJA

O bom relacionamento entre os membros de uma família depende de vários fatores como, por exemplo, respeitar, ouvir, compreender em vice-versa, pois que havendo desentendimento entre eles a resolução se resolve através de um diálogo. Um outro fator que merece ser citado é compartilhar nas coisas boas e más. Em um lar é necessário dividir as tarefas para que um não fique mais subcarregado que o outro. A vida não é só de trabalho, precisa mais se divertir da forma que achar melhor, pois assim juntos, procuramos ser uma família feliz.

Esses textos fazem parte do trabalho do professor de língua portuguesa, que propõe auxiliá-los a avançar em questões significativas, relacionadas ao ensino da língua materna, visando à comunicação de ideias e ao aperfeiçoamento ortográfico e sintático da escrita.

Percebemos que o texto de Francielly apresenta certas características referentes ao diálogo, mas possui uma estrutura precária para uma estudante do ensino médio da EJA, que interage diariamente com a leitura e a escrita.

O texto também traz marcas da oralidade o que ocorre na maioria dos demais alunos. Isso é comum pois num diálogo informal, a oralidade é o “forte” e a marca fundamental da comunicação.

O texto de Marcelo manifesta um desejo de ascensão social por meio da escolha da profissão. Seu discurso é marcado por uma grande dificuldade de desenvolver suas ideias, caracterizado por uma circularidade viciosa, fechada em si mesma, restringindo as possibilidades de enriquecimento do texto.

Contudo, o texto de João apresenta a conjunção subordinativa integrante “par que” fazendo a ligação das orações, {...tarefas para que eu não fique mais subcarregado que o outro}. E também a conjunção coordenativa explicativa “pois”. {...divertir da forma que achar melhor, pois assim juntos, procuramos ser uma família feliz.}

Não nos restam dúvidas quanto ao pouco uso de elementos coesivos nos textos analisados. O melhor texto foi o do aluno João do IFF, que apresenta um grau maior de instrução em relação aos demais alunos analisados. Também, ao ler o texto de João, temos um exemplo do que Larrosa (1982, p.59) destaca sobre a leitura como uma produção de sentido:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuí-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Perguntamo-nos, então, que posturas pedagógicas devem adotar os professores diante dos problemas linguísticos? Qual a função do professor de Língua Portuguesa?

Desde muito cedo, nos primeiros anos de escolaridade, a gramática ganha um espaço predominante no processo de ensino-aprendizagem. A escola, amparada em uma concepção de ensino propedêutico, adia cada vez mais o contato da criança com os textos e seus diferentes gêneros, com a ideia fixa de que é preciso primeiramente aprender a ler a escrever e a dominar a gramática, e só depois interagir com os textos.

O aprendizado que deveria ser marcado pela aproximação entre língua e linguagem materializa-se em formas confusas e dissonantes e aparece com frequência em produções como a de Francielly, Marcelo e João.

A gramática é importante, mas ainda mais importante é a interação, a expressão, o contato e a capacidade de o ser expressar-se socialmente.

A falta de diálogo entre professores dos diferentes segmentos do ensino também acaba prejudicando esse processo de aprendizagem, já que não há uma sequência de conteúdos que trabalhem essas habilidades no educando.

Concomitante a esta situação, evidencia-se na rede estadual e federal de educação, mais precisamente nas escolas estudadas, um movimento de professores que buscam aperfeiçoar o processo de construção de conhecimento sobre a escrita em todos os seus segmentos.

Enquanto as barreiras que impedem essa aproximação, demoram a ruir, tentaremos impulsionar esse movimento apresentando situações e reflexões. Assim, estaremos caminhando para ações reconstrutivas

em direção a outras perspectivas de abordagem para todas as áreas do conhecimento.

Portanto, acreditamos que é na língua, na linguagem, que encontramos muito do nosso potencial de realização, de compreensão de mundo e de redimensionamento da vida.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 5.478 de 24 de julho de 2005*.

_____. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o programa de Integração na Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005*. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Cortez, 1986.

GATTI, B. Características de professores (a) do 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e realidade*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas 1993.

LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SETTON, M. G. Professor: variações sobre o gosto de uma classe. *Educação e sociedade*, Unicamp, n. 47, 1994.

Biblioteca escolar brasileira: Biblioteca do IFF campus Itaperuna e o PROEJA

Lilia William Gonçalves

Resumo

Esse artigo se propõe a avaliar o uso da biblioteca escolar pelos alunos do PROEJA. Toma-se como análise a Biblioteca do IFF Campus Itaperuna, ponderando sua estrutura, instalação, uso e aproveitamento por parte de professores e alunos do curso técnico de eletrotécnica do PROEJA. O trabalho baseia-se no manifesto da UNESCO, no Documento Base do PROEJA e nos argumentos teóricos de Waldeck Carneiro da Silva e Neusa Dias de Macedo. A metodologia teve como base a entrevista oral com o bibliotecário do IFF Itaperuna, conversa com alunos e professores e questionários aplicados. Como resultado, a pesquisa apontou que os alunos utilizam a biblioteca para conhecimentos gerais e específicos porém não possuem o hábito de leitura.

Palavras-chave: PROEJA–Pesquisa. Bibliotecas-PROEJA. Professores-biblioteca.

Introdução

A biblioteca, enquanto parte integrante da instituição escolar e espaço indispensável no processo de aprendizagem no PROEJA, tem sido negligenciada e mal direcionada nos seus objetivos. Essa preocupação é tema de estudos na área de Educação e Biblioteconomia, entendendo que o descaso com a biblioteca escolar compromete a formação do estudante do PROEJA com significativas perdas.

A biblioteca escolar ainda é um espaço de baixa frequência e pouco

atrativo para seus usuários. Ela deveria constituir lugar favorável para desenvolvimento de uma leitura eficaz, que envolvesse conexões e reflexões, propiciando o despertar criativo e crítico do estudante do PROEJA. A biblioteca escolar não pode se limitar a ser um depósito de livros conduzido de forma inoperante. Há de se pensar também na eficácia da mediação da leitura, que poderá ser propiciada pelo bibliotecário e pelo professor do PROEJA dentro de seu processo pedagógico. A partir das argumentações obtidas na revisão da literatura escolhida, pode-se aferir a ausência de profissionais com formação em Biblioteconomia ou que possuam cursos relacionados para trabalharem nas bibliotecas escolares. Muitos não recebem nenhuma preparação para o exercício da função.

Pode-se afirmar que são três as categorias que mais influenciam o atual estado das bibliotecas escolares brasileiras: autoridades governamentais, educadores e a classe bibliotecária. Além de todas essas implicações, ainda se mantém o pensamento de que o PROEJA é formado por um público que exige pressa em sua formação, priorizando determinados conteúdos e atividades, negligenciando muitas vezes a leitura e o incentivo ao uso da biblioteca escolar. Isso pode ser verificado pelo que está escrito no Documento Base do PROEJA para Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ministério da Educação.

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (p.35).

O aluno do PROEJA, deve entender a importância de uma educação globalizada que compreende aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais e não somente o aprendizado de técnicas e normas voltadas exclusivamente para a sua formação profissionalizante.

Bibliotecas Escolares e suas implicações

Para Fonseca (1992), a biblioteca escolar tem o objetivo específico de fornecer livros e material didático tanto a estudantes como para professores. Ela oferece a infraestrutura bibliográfica e audiovisual do ensino de primeiro e segundo graus, entendendo-se o PROEJA nessa definição.

A biblioteca escolar deveria merecer maior atenção e investimento, considerando algumas lacunas ainda não preenchidas. Em sua maioria apresentam espaço inadequado, mobiliário indevido e funcionários inaptos. Apesar de alguns esforços das políticas de Educação, sobretudo do Governo Federal, a situação vigente das bibliotecas escolares é ainda bastante ineficaz. Dentro dessas medidas de incentivo, está a instalação e manutenção de uma biblioteca em todas as instituições de ensino do país, sendo elas públicas ou privadas. Essa determinação está embasada na lei 12.244/10, que prevê em seu art.3º o seguinte texto:

Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Os funcionários que atuam nas bibliotecas escolares apresentam sinais de despreparo e indisposição para atuar devidamente nesses espaços. Considera-se inicialmente que, em sua maioria, não possuem formação acadêmica específica e são displicentes na elevação do nível de leitura dentro do âmbito escolar. O despreparo reflete-se no planejamento, organização e gerenciamento do acervo, que funciona muitas vezes como um depósito de livros. Não é raro alocar profissionais entediados, com problemas de saúde, e desafetos da direção vigente para atuarem nas bibliotecas.

O manifesto da Unesco para biblioteca escolar descreve sobre a equipe da biblioteca da seguinte forma:

O valor e a qualidade dos serviços prestados pela biblioteca dependem de recursos de pessoal, disponível dentro e fora da biblioteca escolar. Por essa razão, é de fundamental importância a existência de uma equipe bem treinada e altamente motivada, com número suficiente de pessoas, de acordo com o tamanho da escola e de suas necessidades específicas, em relação aos serviços bibliotecários. O termo “equipe” significa, neste contexto, um conjunto de

bibliotecários habilitados e de técnicos de biblioteca. Deve haver também pessoas de apoio, como professores, técnicos, pais e outras categorias de voluntários. Os bibliotecários escolares devem estar profissionalmente treinados e capacitados, apresentando conhecimento adicional em teoria da educação e metodologia do ensino (p.15).

Essa indiferença para com as bibliotecas escolares é percebida em todos os níveis do sistema educacional, incluindo assim o PROEJA. Registra-se a existência de um discurso de apreço à leitura e exaltação da biblioteca como espaço de importância dentro da Escola, sem maiores ações. Efetivamente, o que se tem feito é bastante insignificante nas questões estruturais do problema. Na totalidade dos casos, observa-se mais um movimento estético com objetivo atrativo do que a funcionalidade concreta do lugar. Esse alijamento até involuntário faz com que as bibliotecas continuem a ser um espaço explorado inadequadamente ou sem a profundidade devida.

Podemos afirmar que a biblioteca escolar é um objeto desprezado pela educação, o que se constitui em grande injustiça, posto que a sofrível situação em que funciona, na maioria das escolas, faz com que se torne um grave problema educacional.

A biblioteca escolar propicia informação e idéias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (Manifesto da Unesco para a biblioteca escolar).

É importante entender a biblioteca escolar como eixo dinamizador da informação, inserido diretamente no processo ensino-aprendizagem e atuando mutuamente com a sala de aula. A biblioteca disponibiliza recursos informacionais adequados (bibliográficos e multimeios), considerando as muitas motivações dos usuários e proporcionando acessibilidade à diversidade cultural e ideológica. Saber pensar, ler e entender o que se lê é um diferencial competitivo. Para os alunos do PROEJA, que se pretende destacar na acirrada concorrência do mercado de trabalho, o domínio dos recursos informacionais e do embasamento teórico constitui significativo diferencial no seu processo de formação.

A utilização da biblioteca desperta a criatividade, proporciona a construção de conhecimentos, além de disponibilizar conteúdos para uma aprendizagem contínua e permanente dos profissionais da educação, além de contribuir para a formação integral do indivíduo, capacitando-o para viver em um mundo em constante evolução. Essas afirmações são respaldadas pelo pensamento do educador Paulo Freire que diz que a leitura não reside tão somente na leitura de um livro, mas em “ler a vida” e saber do mundo.

Situação da biblioteca do IFF *campus* Itaperuna

O prédio que sediará a biblioteca do IFF *campus* Itaperuna, encontra-se em fase terminal de construção. Atualmente, a biblioteca funciona provisoriamente em uma sala de aula. Com uma boa estrutura de livros de bibliografia básica, todo o seu acervo está disponível para consulta e empréstimo em uma base de dados. A biblioteca também conta com os serviços de um profissional bibliotecário e 3 bolsistas, aguardando dois auxiliares de biblioteca aprovados no último concurso para esse cargo, cuja admissão está previsto para o segundo semestre de 2011.

O horário de atendimento ao público é bastante abrangente, compreendendo o período das oito horas da manhã até às nove da noite, conseguindo atingir todos os turnos dos cursos oferecidos pela Instituição, incluindo assim as turmas de PROEJA cujo horário é noturno.

Em um total de 72 alunos do curso técnico em Eletrotécnica das turmas do PROEJA, 59 estão cadastrados na biblioteca. No período de março a dezembro de 2010, foram feitos 462 empréstimos para esses alunos cadastrados, chegando a uma média de 8 livros por aluno em 10 meses, ou seja, menos de um livro por mês.

Professores: avaliando o incentivo à pesquisa

Percebe-se que os cursos de formação de professores, ou mesmo nas licenciaturas, a leitura não é matéria própria de estudo e nem a pesquisa vista como atividade de produção de conhecimento.

A aplicação de apostilas e das fotocópias, uso justificado pelo baixo custo e rapidez, muitas vezes acaba por isentar a participação dos alunos na biblioteca. A propagação desse material cria fraturas no conhecimento sistematizado e infringe desrespeitosamente o direito autoral. Na maioria das situações os leitores desconhecem as fontes de onde foram produzidas as cópias ou que serviram de embasamento teórico para a elaboração

do material. Faz-se necessário, portanto, a interferência direta e efetiva do professor, no sentido de entender a proposta político-pedagógica da biblioteca escolar e inseri-la na sua prática. A promoção da leitura e efetiva participação do aluno na biblioteca independe da disciplina que o professor leciona. É preciso que o docente seja de fato um leitor e um contínuo usuário da biblioteca escolar. Esta prática incentiva e fundamenta o discurso do professor na cobrança por uma maior participação de seus alunos na frequência à biblioteca. A proposição é de uma ação conjunta onde professores, bibliotecários e direção reconheçam a biblioteca escolar como meio e parceiro do projeto pedagógico nas escolas. Caberá, dentro desse movimento, oportunizar e conduzir o aprendiz ao exercício da leitura como instrumento para entender o social e o cultural que vai além do estudo na sala de aula. Para Macedo (2005, p. 175),

Ao lado da leitura do livro impresso, ao aluno devem ser incorporados outros atos, como o de ler revistas, jornais e, agora, a leitura eletrônica. Mostrar a diferença entre uma leitura mediativa e outra metodológica e técnica. Mostrar como ler com método, ao preparar um resumo, assinalando trechos e citações para a fundamentação do trabalho escolar. Enfim, ao entrar pela primeira vez numa biblioteca, o aluno precisa aprender a “ler as estantes” e reconhecer os vários tipos de fontes de informação. Sem esse aprendizado, jamais o educando será um usuário independente.

Faz-se necessário também o desenvolvimento de ações reais e precisas direcionadas para a construção de um espaço sócioeducacional e cultural na escola. O professor, distante do contexto bibliotecário, acaba por desconhecer o que há nele e perde a oportunidade de estar em contato com o profissional da área, trocando idéias, o que diminuiria a distância entre esses profissionais (MACEDO, 2005 p.196).

O que impera é o discurso da argumentação evasiva e o uso de subterfúgios para justificar a situação apática em que se encontram as bibliotecas escolares, colaborando ainda mais para sua estagnação. A constatação de que os professores realizam seu trabalho sem a eficaz interação com a biblioteca escolar corrobora para o pensamento de que ela é prescindível dentro do âmbito de ensino. Há de se considerar o desfavorecimento das condições de trabalho do professor e sua constante sobrecarga diária que dificulta sua participação até mesmo como leitor.

Deixa-se de lado, portanto, a autoeducação e a formação continuada tão importante para a atualização desse profissional, inviabilizando um trabalho pedagógico que envolva a biblioteca escolar.

Por meio de práticas pedagógicas, que incluam a biblioteca como espaço de descoberta e de novos conhecimentos, criam-se motivações para que os alunos do PROEJA tenham acesso às mais diversas fontes de informação.

O quadro de professores do PROEJA do IFF-Itaperuna conta com quatorze profissionais de diversas áreas do Ensino Médio e do Ensino Técnico. Dos quatorze professores, nove responderam ao questionário que foi aplicado para diagnóstico do incentivo ao alunos quanto a utilização da biblioteca. Todos os professores responderam que indicam o uso da biblioteca para os seus alunos, e em sua totalidade responderam que disponibilizam capítulos de livros para que sejam feitas cópias. Quando perguntados se eles utilizam a biblioteca, todos os professores responderam afirmativamente.

Formação e desinformação dos Bibliotecários

A omissão, ou pelo menos a ausência de ação dos bibliotecários, contribui para a resignação atual em que se encontram as bibliotecas escolares no país. É como se uma complacência desmedida impedisse de questionar de forma contundente essa situação.

A área de biblioteconomia no Brasil revela uma produção científica nos bancos de dados, nas redes de informação científica, nos centros informatizados de documentação e outros de ordem técnico-científica, desprezando a potencialidade da biblioteca escolar.

Os profissionais que atuam em bibliotecas escolares devem estar integrados de forma efetiva e concreta dentro do processo pedagógico. O afastamento desse ideal condiciona a função do bibliotecário a de um mero conservador de livros, ou aquele que realiza estatísticas sem função social mais abrangente. É preciso articuladores e dinamizadores que promovam ações para melhoria da qualidade de leitura. O reducionismo da função do bibliotecário empobrece um projeto pedagógico que pretende oferecer instrumentos de incentivo à pesquisa.

Cada dia que se passa, a necessidade de informação por parte de alunos e professores, aumenta mais e mais. Daí ser imprescindível a presença de um profissional qualificado, no caso o bibliotecário, para dar suporte a busca e recuperação

dessas informações. Mas, não basta só buscar e recuperar informações, é necessário que tais informações realmente venham a fazer sentido para os usuários e sejam capazes de lhes proporcionar uma visão clara da sociedade e do mundo no qual estão inseridos (MOTA, 2010).

O bibliotecário deve desenvolver sua visão de educador, isso implica restringir trabalhos técnicos e o espírito cartesiano de sua formação. Isso não configura nenhuma apologia a desorganização e transgressão da funcionalidade da biblioteca. A desordem numa biblioteca tornará inviável a participação do usuário. O risco está no aprisionamento de funções estritamente tecnicistas, tornando o profissional distante do aluno, principalmente, o das bibliotecas escolares; dispersando, assim, a oportunidade de orientação do leitor e aproximação do usuário com o espaço e acessibilidade da informação. Para Fonseca (1992, p.60), um conceito é o de biblioteca menos como coleção de livros e outros documentos, devidamente classificados e catalogados, do que como assembleia de usuários de informação.

Isso quer dizer que as bibliotecas não devem ser vistas como simples depósitos de livros. Elas devem ter seu foco voltado para as pessoas no uso que essas fazem da informação, oferecendo meios para que esta circule da forma mais dinâmica possível. Citando Macedo (2005, p. 174), constata-se que:

Caberá, portanto, ao bibliotecário e à sua equipe procurar mecanismos e incentivos, atividades e programas para que se formalizem hábitos de leitura espontâneos e prazerosos. Um conjunto de ações positivas nesse sentido poderá ser obtido pela parceria de programações entre bibliotecário e professor, o que reforçará ainda mais as formas gradativas de aprendizado do aluno em sala de aula.

Observou-se o empenho e a dedicação do profissional que ocupa o cargo de bibliotecário na biblioteca do *campus* Itaperuna. Mesmo estando em um espaço improvisado, percebe-se a organização e a funcionalidade quanto ao atendimento. O espaço não funciona como um simples depósito de livros, podendo constatar que a informação circula de forma dinâmica e satisfatória.

Mesmo vista como organizada, pode-se dizer que o foco principal da Biblioteca *campus* Itaperuna é a participação efetiva dos usuários.

Os Estudantes e a Biblioteca

Os alunos devem ter prioridade por parte da biblioteca escolar. A integração com outros participantes da comunidade escolar (como funcionários, professores e pais) é primordial por ser de interesse dos alunos.

Os estudantes podem usufruir da biblioteca para múltiplos propósitos que deve ser entendida como um ambiente de aprendizagem, isento de constrangimentos, e acessível, não ameaçador, em que se possa trabalhar todos os tipos de atividades, individual ou coletivamente. Entre as tarefas dos estudantes na biblioteca estão incluídos:

- deveres de casa;
- projetos e atividades para resolução de problemas;
- busca e uso da informação;
- produção de material para apresentação em sala de aula;
- espaço para convivência cultural.

A predisposição para autoaprendizagem é de grande importância para o desenvolvimento dos aprendizes durante o percurso de sua vida estudantil. Os aprendizes devem determinar objetivos claros e estipular perspectivas para atingir metas e sucesso pessoal. Conforme o manifesto da UNESCO:

Eles devem estar preparados para fazer uso das mídias para suas necessidades informativas e pessoais, a buscar respostas para suas questões, a considerar perspectivas alternativas e a avaliar diferentes pontos de vista. Eles devem ser capazes de solicitar ajuda e de reconhecer a organização e a estrutura da biblioteca. O bibliotecário deve agir mais como parceiro de estudo e conselheiro, do que como instrutor dos estudantes nas suas atividades.

O desenvolvimento do pensamento crítico e avaliativo é extremamente importante na construção do potencial do indivíduo. Essas habilidades contribuem para melhor obtenção de resultados no uso da biblioteca.

O bibliotecário deve estar particularmente centrado no sentido de encaminhar o estudante, para que ele encontre informações valiosas e atualizadas nos diversos assuntos e consiga codificá-las, identificando possíveis equívocos.

Na pesquisa aplicada com alunos do curso técnico de Eletrotécnica do PROEJA, observa-se os seguintes resultados:

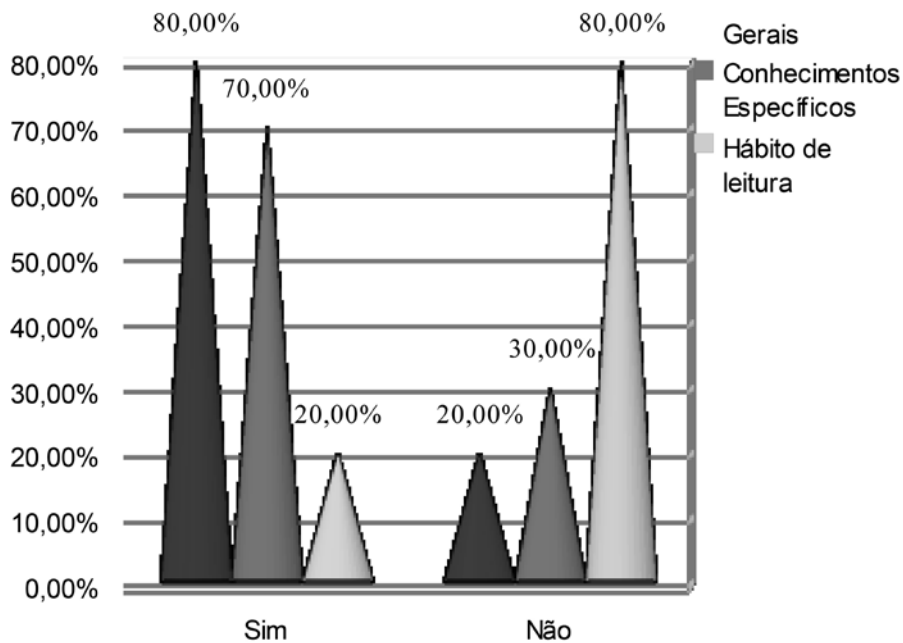


Figura 1 - Conhecimentos gerais, específicos e hábito de leitura

Frequência da Utilização da Biblioteca

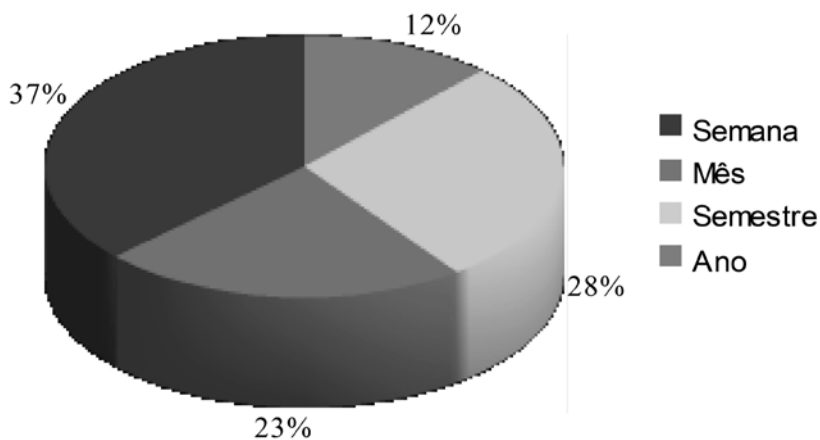


Figura 2 – Frequência da utilização da Biblioteca

Embora a maioria dos alunos tenha respondido que utilizam a biblioteca para atualizar os conhecimentos gerais e específicos, essa mesma maioria não tem o hábito de leitura.

A Biblioteca e as multimídias da Educação

As novas ferramentas eletrônicas ainda representam um desafio para todos os usuários de biblioteca. Principalmente, para os alunos do PROEJA que tem sua maioria adultos sem acesso as novas tecnologias. Utilizar esses recursos nesse contexto pode criar embaraços. O bibliotecário deve oferecer apoio e entender esses recursos como ferramentas do processo educacional; são meios para um fim e não um fim em si mesmo.

Muitos desses alunos chegam a se frustrar quando acessam à internet e acreditam que todos os problemas de informação serão solucionados e concluídos. Na prática, é exposta uma bateria de informações pela internet, muitas vezes desconexas e distantes do reais objetivos desejados. Segundo o documento manifestado pela UNESCO,

O importante é saber selecionar da internet as informações relevantes e de qualidade, no menor tempo possível. Os próprios estudantes devem gradualmente desenvolver habilidades para localizar, sintetizar e integrar informação e novo conhecimento, provenientes de todas as áreas temáticas do acervo da biblioteca. Iniciar e levar a efeito programas de capacitação do uso da informação é uma das tarefas mais fundamentais da biblioteca.

O bibliotecário deverá então colaborar com os alunos dessa modalidade, no acesso à internet e diminuir esses desajustes e entraves que resultam de buscas informativas, muitas vezes, sem fundamentação. Cabe a esse profissional, selecionar os sites de Instituições respeitadas e sérias relativas ao assunto pertinente e encaminhar o aluno.

Considerações Finais

A biblioteca do IFF *campus* Itaperuna deve ser reconhecida como um corpo organizado informativo-educacional que procura habilitar os alunos do PROEJA, entre outros aprendizes, a fim de dominar os princípios práticos para a busca, uso e avaliação da informação por métodos apropriados.

Faz-se necessário que professores e bibliotecários desenvolvam um trabalho pedagógico que tenha a destinação de formar o pensamento crítico do aluno do PROEJA e propiciar a utilização do conhecimento construído para análise do real, como também orientações para escolhas profissionais, culturais e políticas de forma consciente, livre e autônoma. Entendemos, assim, ser indispensável que o professor se aproprie de outros instrumentos de ensino, além da exposição oral e do livro didático. A biblioteca deve ser vista como lugar de excelência para exploração do conhecimento, não como depósito de saberes reunidos, mas, sobretudo, como agência difusora de múltiplos saberes e incentivadora da leitura e da pesquisa.

Referências

BRASIL: *Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

DIRETRIZES da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

FONSECA, Edson Nery da. *Introdução à biblioteconomia*. São Paulo: Pioneira, 1992.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. 80 p. (Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

MACEDO, Neusa Dias de. (org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate*: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo : Ed. SENAC, 2005.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. *Bibliotecários e professores no contexto escolar*: uma interação possível e necessária. Disponível em: <<http://www.gebe.eci.ufmg.br>>. Acesso em: 2 maio 2010.

As relações texto e imagem nas aulas de jovens e adultos: EJA E PROEJA

Vera Lúcia da Conceição*

Resumo

Na pós-modernidade, tudo que se sabe sobre o conhecimento chega pelos meios informatizados e comunicáveis, os quais organizam imagens do mundo. Discuti-se a necessidade de uma alfabetização visual, como codificações de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Este trabalho busca tecer uma reflexão considerando o pressuposto que as práticas de leitura e escrita na EJA e PROEJA, desvinculadas da realidade, não atendem às reais necessidades do aluno. Partindo de textos verbo-visuais, salienta-se ser a escrita fenômeno social, com caráter sócio-histórico. Propõe-se a escrita e a leitura na perspectiva da inclusão social, fundadas numa prática pedagógica que valorize as relações da aprendizagem no contexto da contemporaneidade.

Palavras - chave: Textos verbo-visuais. Leitura. Escrita. EJA. PROEJA

Abstract

Everything that is known about knowledge in postmodernity comes through computerized and communication means, which organize the images of the world. It is discussed nowadays the need for a visual literacy such as images codifications and critical understanding of visual culture. This article states that the practices of reading and writing in adult education used in EJA and

* Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Elza Ibrahim – Macaé/RJ. Pós-graduada em Especialização em Língua Portuguesa: Aspectos Linguísticos e Literários. FAFIMA – MACAÉ/RJ. Pós-graduanda em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFF – MACAÉ/RJ.

PROEJA, if apart from reality do not meet the real needs of the student. Starting from verb-visual texts, it highlights that the writing is a social phenomenon with socio-historical character. It is proposed in the article that the writing and the reading have a social inclusion perspective, based on a pedagogical practice that values the relationships of learning in the contemporary context.

Key - words: *Verbal-visual texts. Reading. Writing. EJA. PROEJA*

Histórico da Educação de Jovens e Adultos

No Período Colonial, a educação se destinava aos filhos e descendentes dos senhores de engenho, homens brancos, da classe dominante, sob orientação jesuítica. Era uma educação totalmente distante da realidade da vida da colônia. Direccionava-se a dar a cultura geral e opunha-se ao pensamento crítico. Educação para o dogmatismo e para a disciplina, baseada em exercícios intelectuais memorativos.

Os ideais e os métodos pedagógicos pouco mudaram, mas mudou a população e a demanda social de educação. Ao lado de uma classe imensa de excluídos do processo educacional, estava se formando uma burguesia economicamente bem situada (comerciantes, fazendeiros, usineiros e funcionários públicos), que aspirava pela educação livresca da elite tradicional.

Chegou-se à República Velha com imensa massa popular sem acesso à educação e à escola. Essa população de excluídos se tornava cada vez mais numerosa e mais visível nas cidades maiores pelo êxodo rural advindo da libertação dos escravos. Cria-se o sistema dual de ensino e os estados assumem a educação primária.

Na década de 1940/1950, cria-se um Fundo de Ensino do qual 25% deveria ser aplicado na educação de adultos; cria-se no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Serviço de Educação de Adultos; lança-se a Campanha de Alfabetização de Adultos da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, A Ciência e a Cultura das Nações Unidas), (UNESCO), liderada por Lourenço Filho. Em relação ao ensino profissionalizante, cabe destacar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, (SENAC).

Apesar de todos esses esforços, apenas nos anos 1960, surgiu no Brasil uma concepção teórica metodológica que passou a orientar a educação de

adultos e jovens desescolarizados, respeitando o seu saber e o seu espaço de cidadania. Cenário em que o educador Paulo Freire foi a expressão maior, da concepção progressista da educação.

Em 1960/1980 vieram as mudanças com o Regime Militar, que tentou anular a visão político-social de Paulo Freire, no que se aplicava a educação de adultos. Entretanto, não se poderia deixar de atender aos adultos. Buscaram-se outras formas, baseadas nas teorias tecnicistas e neutras, tendo como aporte a filosofia liberal conformista.

Nessa mesma época, a escolarização básica para jovens e adultos conquistou estabelecimentos nas redes de ensino: a Lei nº 5.962 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, “Art. 24: O ensino supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.”

Com o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980, Di Pierro (2005), disserta que:

(...) criaram o ambiente político – cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Os anos 1980/1990 registram um grande esforço de retomada de caminhos e um significativo empenho dos educadores em defesa da escola pública de qualidade e pela maior participação da sociedade nos destinos da educação do nosso povo.

Em 1985, o MOBRAF foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. A Década de 1980 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, com a promulgação da nova Constituição, ampliou-se o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a nomenclatura Ensino Supletivo passa para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o Parecer da Câmara da Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação 11/2000 que baseou a Resolução do CNE

de Diretrizes Curriculares Para a EJA, são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de ensino supletivo para EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, as funções: reparadora; equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos; é concebida a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores.

Em 1990, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, delegando aos municípios essa tarefa. Inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONGs e Universidades. Nesse contexto, surgem os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria com os diversos segmentos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, com o poder público (administrações públicas municipais, estadual e federal), com as universidades, sistemas S, (SENAI, SESI, SENAC, SEBRAE, etc.), ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido à conferência organizada pela UNESCO, idealizada pela ONU e responsabilizada por realçar a educação nos países em desenvolvimento. Essa iniciativa internacional envolveu delegações de todo o país.

Com o surgimento dos Fóruns, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser escrita em um Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda de Fóruns e os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, (ENEJAs). De 1999 a 2000, os Fóruns passam a marcar presenças nas audiências do Conselho Nacional de Educação para debater as diretrizes curriculares para a EJA.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, são explicitadas as especificidades dessa demanda. A modalidade é incluída no Plano Nacional de Educação, reconhecendo-se suas necessidades em relação à formação continuada do seu corpo docente, à produção de material didático e às técnicas pedagógicas adequadas. Portanto, é muito recente

a conquista e definição desta modalidade de ensino, enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização do adulto, reconhecidos no âmbito da Constituição Federal.

A sociedade está passando por uma revolução informacional, fato que exige maior qualificação no mundo do trabalho, onde quem não consegue acompanhar fica excluído do processo.

Ramos (2005) discute:

A produção da existência humana, (...) em primeira ordem, pelo trabalho. Primeiramente, como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: é inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura. (...) as pessoas, para serem socialmente produtivas, tornam-se capazes de se inserir nos processos de produção, desenvolvendo atividades específicas que as permitam ser reconhecidas como trabalhadoras. Para isto, devem apropriar-se de conhecimentos necessários ao desempenho dessas atividades. (RAMOS, 2005, p. 107 e 108).

Entendemos que, para a qualificação dos trabalhadores, jovens e adultos, para a tarefa de diferentes ocupações contribuindo na valorização social se faz necessário que a Educação de Jovens e Adultos esteja vinculada ao mundo do trabalho.

Referentes aos aspectos legais em relação à Educação de Jovens e Adultos podemos citar como referências a Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, como já foi citado anteriormente. E ainda o Decreto n° 5.840/2006, que trata do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” – PROEJA.

Nesta perspectiva, o PROEJA está pautado no trabalho enquanto princípio educativo e em outros princípios apresentados no Decreto n° 5.840/2006, como: da aprendizagem de conhecimentos significativos, de respeito ao ser e aos saberes, de construção coletiva do conhecimento, da vinculação entre educação e trabalho, ou seja, a integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade e de avaliação como processo.

Os fundamentos dessa política estão consolidados nos princípios

definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teóricas e práticas, desenvolvidas tanto na EJA quanto no Ensino Médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Muito mais que um desafio, pode ser a grande oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a integração, uma vez que o PROEJA apresenta um caráter multidimensional. Nesse sentido, Machado (2006) disserta,

(...) o desenvolvimento do PROEJA representa, então, uma grande oportunidade para sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais da educação. Além da mudança conceitual muito profunda que houve na forma de entender a EJA, que resultou da obsolescência do paradigma anterior que informava as práticas do Ensino Supletivo, há o desafio de inovar na Educação Profissional mediante essa combinação curricular. (MACHADO, 2006, p. 42).

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, portadores de necessidades especiais, dentre outros).

O PROEJA, enquanto programa chegou ao fim. A Lei nº 11.741/2008, de 16/07/2008, 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.

Observa-se que a afirmação do PROEJA aconteceu como política efetiva no âmbito Federal e como política facultativa no âmbito dos Estados e Municípios.

Hoje, no Brasil somam-se inúmeras iniciativas para se fortalecer e realizar tal objetivo. Merece destaque o curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens de Adultos, gerando um volume considerável de trabalhos acadêmicos que dá visibilidade, à luz de uma visão científica, à realidade e à dinâmica em curso nas turmas do PROEJA no Brasil.

A grafia e a leitura: cintilações que iluminam os indivíduos

A interação com o texto verbal é, em essência, uma ação repleta de vida. Está, ou deveria estar no dia a dia de todos, nos hábitos diários de comunicação e nas bases do conhecimento de toda a sociedade. Saber ler e escrever são para o sujeito uma garantia de existência política e cultural num país, que, por sua vez, se pretenda letrado e, assim desenvolvido.

Assim, fundamentada na variedade de situações de vida e na multiplicidade de requisitos comunicativos, em vários tipos de busca e em mais de um espaço social, a leitura e a escrita deixam de se juntar à mera aptidão de reconhecimento e de manipulação das letras do alfabeto. São ferramentas para se intercalar, com efeito, para compreendê-la e, também, para alterá-la, como instrumentos da compreensão. Ler e escrever não são apenas capacidades determinadas em torno da decodificação; é muito mais do que isso, saber ler e escrever denota apropriar-se das diversas capacidades relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo.

No mundo contemporâneo, era da sociedade tecnológica, fazer com que nossos alunos tomem gosto pela leitura é uma verdadeira contenda. Até mesmo alguns educadores ignoram que a leitura seja um processo cognitivo por excelência. O ensino da leitura compete não a alguns, mas a todos nós: pais, responsáveis e professores.

Numa primeira instância, ensinar a ler é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito, mais elaborados e mais especializados. Costuma-se atribuir tarefas desse tipo ao professor de Língua Portuguesa, mas qualquer docente, de alguma disciplina é, em princípio, um leitor da Língua Portuguesa e, como tal, pode fazer uma ponte entre o significado construído pelo aluno e a significação corrente da expressão. A sabedoria referente de cada um é o início mais saudável para administrar essa tarefa.

Kuenzer (2009), diz que, “a multi ou interdisciplinaridade implica a contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto que, no entanto, mantém seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos, sua autonomia.” (2009, p. 86) É de fundamental importância que professores das diferentes áreas tomem consciência desse fato e procurem construir novas propostas de leitura e escrita para os alunos, em função dos compromissos assumidos como mediadores do ensino.

Até porque, as atividades de leitura e de escrita não são tarefas exclusivas da área de Língua Portuguesa, pois são atividades que se realizam no curso das interações que visam à promoção de sentidos, que ocorrem

não só em determinados momentos na escola e que se trata de atividades exclusivas de ambientes de escolarização.

A leitura é uma prática de vida, experimentada com maior ou menor intensidade do nascimento à morte. O ser humano interage com a leitura desde a sua existência e ao longo de sua vida concretiza o prazer ou a aversão pela leitura e produção textual. A leitura faz parte do nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Vai além, ela promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor.

Kleiman (2002), afirma que:

(...) a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte. (KLEIMAN, 2002, p. 10).

As palavras têm um poder mágico, portanto, precisa-se ter consciência do alcance e da força que elas possuem para poder aproveitar a riqueza que existe nas entrelinhas, naquilo que está além do simples significado, para que haja entre o emissor e receptor um rico entendimento nas diversas formas de comunicação e de uso da linguagem.

Freire (1985), a esse respeito, assim se pronuncia:

(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1985, p. 11e 12).

O desafio da leitura está na busca de significações que ultrapassam as superfícies do texto. O que queremos é muito mais e esse mais se encontra nas diversas possibilidades de contextualização com o real que um texto pode suscitar, uma série de reflexões pertinentes podem ser efetuadas para imprimir mudança de comportamento, o que a nosso ver, constitui a verdadeira aprendizagem.

O prazer da leitura está diretamente relacionado ao desejo de ler. Conforme Barthes (2004), o leitor apaixonado retira-se da realidade do mundo exterior e cuida da relação dual. Essa relação não existe na leitura realizada somente para cumprir uma exigência, para chegar a um fim específico e pré-determinado. As leituras conduzidas, que não dão margem para a participação da vontade do leitor, não produzem gosto, não produzem emoção e, por consequência, não são objetos de prazer.

De acordo com o crítico francês (2004), há três tipos de prazer: a relação fetichista, em que o leitor tira prazer das palavras e dos arranjos entre elas no texto; a força da ordem do suspense, que mantém o leitor conectado ao livro; e o prazer da escritura, em que a leitura transmite ao leitor o desejo de escrever. Diante dessa classificação proposta pelo autor, reconhecemos a possibilidade da contribuição da escola no desenvolvimento do prazer da leitura.

Através da leitura enriquecemos nosso vocabulário, além de ser uma atividade conscientizadora e prazerosa. A leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; sendo a escola a principal responsável pelo ensino de ler e escrever. Ela é a agência privilegiada do escrito em nossa cultura.

Se a escola é a principal responsável nesse contexto, então os professores precisam mudar suas práticas pedagógicas, reinventando, recriando formas de leituras e (re) escritas em que os alunos sintam prazer para praticar tarefas relacionadas com as mesmas.

Os PCN, (2002) de Língua Portuguesa do Ensino Médio focalizam a necessidade de dar ao aluno uma:

Educação (...) comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL. PCN, 2002, p. 30).

É preciso que os estudantes sejam expostos a situações de leitura. É necessário também que os educandos ouçam e entendam a leitura que fizeram, os mesmos têm de comentar entre os colegas a respeito do que ouviram e leram. O debate reforça a leitura e passa a ter um sentido e não mera decodificação dos sinais.

Para que os alunos passem pela experiência da leitura, é preciso que os mesmos incorporem-na e esteja presente no seu dia a dia, o hábito de ler. Deve-se descartar totalmente a obrigação de leituras de textos que têm a intencionalidade exclusiva de se ensinar gramática e conceitos. E, ainda, não utilizar interpretações desordenadas.

Kuenzer, (2009) dialoga que:

O papel da escola e do professor, como responsáveis pela organização de situações que permitam ao aluno estabelecer uma relação proveitosa e prazerosa com o conhecimento, passa a ser vital, tanto na perspectiva do desenvolvimento individual quanto social. (...) o professor deverá ser um estimulador de motivações e desejos. (KUENZER, 2009, p. 81 e 83).

O contato com o conhecimento já produzido pela humanidade ocorre através da leitura, sempre atrelada à compreensão. Se o prazer é pré-requisito para o desenvolvimento da competência da leitura, a escola precisa dar espaço a ele. Uma medida importante pode ser a criação de espaços de leitura agradáveis e de momentos que permitam a manifestação da vontade do leitor na escolha do que vai ser lido.

Constantemente, estamos cercados de textos que não aceitam uma leitura ingênua. É importante que gêneros textuais do cotidiano também façam parte do ambiente escolar. Perceber como se constroem os sentidos dos textos que visualizamos (publicidade, músicas, quadros, charges), quais são os jogos de linguagem empregados pode ser mais uma fonte de prazer para o leitor, já que dará possibilidades de reconhecer outros sentidos possíveis. Essa competência, além de dar prazer, irá dar condições de uma leitura crítica dos textos que nos cercam.

Precisamos romper fronteiras, ampliar nossos horizontes, abarcar a diversidade dos gêneros textuais e não se limitar apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de músicas abre caminhos para outras produções culturais que também têm sido abordados no processo de escolarização. É importante que os professores percebam que todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a leitura. Compreender isto é ler antenado ao contexto histórico-social e cultural, sobre o qual o texto se inscreve.

A escolha por tal ou qual caminho cabe a nós, professores leitores. O mesmo procedimento vale para o nosso aluno. A ele deve ser dado o direito de leitura, com práticas de leituras e escrita que estimulem o aluno a

discernir e investigar. O aluno leitor, seja iniciante ou experiente, encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com vários saberes: do autor, de outros textos, do conhecimento da língua, de mundo, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida.

A trajetória profissional do professor se tece com saberes e experiências. Isto confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do instrutor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que o educador, vai, com múltiplos e vários olhares, “ressignificando” conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e escrita.

À medida que os mestres focam dinamismo e criatividade, inovando em favor da leitura e produção de texto, estarão interferindo na formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania, e, assim, enquanto instrutor resgatará seu papel social.

Experiência de uma aula dialógica no PROEJA

Como pós-graduandas do PROEJA resolvemos aplicar uma aula prática de leitura, interpretação e produção textual em uma turma, com 32 alunos matriculados - Eletromecânica – noturno de 2011 do Instituto Federal Fluminense (IFF) – *campus* – Macaé.

A professora de Língua Portuguesa desta turma já havia trabalhado o gênero textual (carta). Aproveitamos o fio condutor desta aula e preparamos outra. Com o propósito de motivar e dinamizar a produção textual dos alunos, a metodologia aplicada envolveu diferentes momentos.

No primeiro momento, fomos apresentados à turma, em seguida cumprimentamo-los, e colocamos na lousa a seguinte frase: “Quais são as suas expectativas para a aula, o que vocês esperam aprender?” Pedimos que respondessem em um pedaço de papel, e que, não precisaria identificar-se, se não quisessem. Em seguida juntamos as respostas e guardamos.

Frases recolhidas no início da aula. (Anexo 1).

No segundo momento, foi realizada uma série de atividades de leituras, interpretações, comentários e discussões. Apresentamos aos alunos a música, *Brasil* de Cazuza (anexo 2), convidando-os a cantar, e após o término desta, foi sugerido que fizessem uma leitura silenciosa.

Após isso, discutimos com os alunos que na música *Brasil* perpassa o marco de uma transição da ditadura para uma possível democracia. Democracia que não ocorre de imediato refletida na insatisfação do sujeito lírico da canção, que grita as desigualdades sociais do país em que vive.

Em seguida distribuimos folhas de exercícios para interpretação da letra da música, uma para cada aluno.

Com esta letra demos asas à imaginação e transpusemos as barreiras dos conteúdos de leitura e escrita. O desafio e a audácia da música de Cazuza trouxeram como resposta o envolvimento e a participação dos alunos do 1º ano de eletrotécnica do PROEJA no trabalho pedagógico com a Leitura (e por que não escrita?). Mas só isso não bastava para completar a leitura de alunos que exigem mais, apesar de uma intenção em introduzir a produção textual a partir da letra citada.

No terceiro momento, juntamente com a música, foram apresentadas, de forma intertextual, a obra de Arte: *Operários* de Tarsila do Amaral. Como recurso utilizamos o data show e distribuimos fotocópias coloridas para cada aluno convidando-os a passear os olhos livremente pelo objeto artístico.

Concordando com a escritora Buoro, (2002):

(...) o artista, ao construir seu objeto, torna visíveis seus pensamentos, emoções e sentimentos, organizando-os num texto visual preñado de significados. Assim, o objeto de arte como construção humana e como recorte do mundo do artista possibilita muitos modos de ver e tem a função de ampliar para outros olhares leitores possíveis visibilidades nele contidas. (BUORO, 2002, p. 54)



Figura 1 - *Operários* (1933) Tarsila do Amaral (1886-1973)

Fonte: <http://www.tarsiladoamaral.com.br/index.html>.

Ampliamos o conhecimento da produção artística e os levamos a investigar o contexto de produção da pintura e as relações atuais, citando a artista, a obra e o ano em que ela, obra foi produzida – 1933. Realizamos um pequeno debate para explorar a interpretação do quadro. Nessa fase, entraram em cena emoções, referenciais pessoais e visões de mundo. Favorecemos a conversa lançando algumas questões: Que sentimentos o quadro expressou? Que aspectos de sua vida se relacionaram com a obra de arte? O que vocês sentiram ao observá-lo? Em sua opinião, qual foi a intenção de Tarsila ao pintar *Operários*? Analisaram as cores utilizadas por Tarsila.

Ainda no terceiro momento, procuramos avaliar de que forma a leitura da letra da música e do quadro influenciaram nas novas criações; pedimos aos escritores (alunos), um texto (carta). Fizemos uma revisão sobre o gênero textual carta. Em seguida pedimos aos discentes que escrevessem uma carta para o Brasil.

Propiciamos aqui um entrelaçamento de linguagens em aulas de leitura e escrita. Parece pertinente olhar para as práticas de aulas de Língua Portuguesa de forma intertextual, criativa e relacional.

Conforme os PCN (2002), de Língua Portuguesa do Ensino Médio sugerem:

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano. No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (PCN, 2002, p.126).

Barthes (2003), afirma:

O escritor não tem absolutamente de arrancar um verbo ao silêncio, (...) mas ao inverso, (...) tem de destacar uma fala segunda do visgo das falas primeiras que lhe fornecem o mundo, a história, sua existência, (...) pois ele vem ao mundo cheio de linguagem (...) (BARTHES, 2003, p. 22).

No processo de criação proposto, predominou o gênero textual (carta). Com essa atividade, foi encerrado o trabalho planejado. No momento em que os alunos foram desenvolvendo a sua carta, fomos percorrendo a sala, tirando algumas dúvidas individuais. Reforçando a escrita naqueles que percebemos mais dificuldades de produção. Notamos um grande progresso na escrita, por parte da maioria dos alunos. Mesmo aqueles que ainda apresentavam dificuldade mostraram-se capazes de escrever com maior segurança. Analisamos as produções de duas alunas.

Observando o que produziram, é possível inferir, portanto, das leituras realizadas e do trabalho desenvolvido, que surgiram várias vozes que fazem parte da historicidade dos discentes. Estes relacionaram os gêneros textuais apresentados, aos aspectos políticos e sociais da atualidade. Somos educadores comprometidos, devemos trazer a arte à escola e à educação. Talvez essa seja uma grande chave para criar uma educação com significado e com vida que possibilite, a cada um, ler e escrever verdadeiramente com sentido: letras, palavras, música, imagem e olhares são recursos importantes na comunicação e mais que isso, na constituição de sujeitos letrados.

No último e quarto momento, fizemos uma avaliação oral, colocamos na lousa três tópicos, a seguir: “*Gostei muito de/ Não gostei de/ Sugiro que,*” (sugestões de atividades). Pedimos que, completassem a frase e escrevessem em uma folha e nos entregassem.

Observamos que, através das respostas dos alunos, estes querem e desejam uma metodologia adequada ao seu universo cognitivo, de modo a ampliar a sua capacidade para o desenvolvimento da leitura crítica e escrita com sentido e significado.

Em conformidade com o educador Freire, (2008):

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (...) a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem. (FREIRE, 2008, p.94).

A educação crítica corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro a fim de construir a vida com mais sabedoria.

Considerações finais

Observamos que houve um grande avanço na Educação de Jovens e Adultos, que é a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como educadores de Língua Portuguesa e como seres humanos que somos, temos objetivos com a Educação em geral, principalmente, na EJA e PROEJA, de modo a ampliar as possibilidades de o sujeito compreender-se um “ser de sentidos”, ao fazer uso e refletir sobre as diferentes linguagens, inter-relacionando-as. O domínio das linguagens permeia todas as demais competências fundamentais para o exercício da cidadania, tais como a construção de conceitos, de argumentos e da elaboração de propostas como forma de responder às adversidades sociais.

Nesse sentido faz-se necessário, que o profissional atuante na EJA conheça a grande variedade de práticas da linguagem, tanto as já consagradas, como as novas formas de expressão presentes no dia a dia, desenvolva, na sua interação com os alunos, um trabalho adaptado às necessidades da turma, enfatizando, de início, os gêneros com os quais o grupo tem afinidade maior, apresentando também diferentes gêneros textuais (verbais e não-verbais), usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar a competência comunicativa do aprendiz e seu papel social.

A prática de diferentes gêneros textuais proporcionará a especificidade do processo de construção e de apropriação do conhecimento pelo indivíduo adulto a partir de suas características, de seus interesses, de suas motivações, de suas aspirações e de suas condições reais de vida.

A experiência adquirida com esta aula contribuiu para reforçar concepções importantes sobre práticas, ao mesmo tempo, eficazes e prazerosas que estimulam o nosso fazer pedagógico. Atividades de leitura e escrita devem refletir uma preocupação da linguagem como elemento integrador da comunicação para que os docentes possam construir uma consciência crítica sobre os usos que dela fazem.

Esta proposta nos possibilitou reflexões objetivas e mais críticas sobre práticas pedagógicas em relação aos alunos, ampliando assim, nossa habilidade em elaborarmos atividades cada vez mais construtivas e questionadoras. Este artigo aumentou o nosso embasamento teórico em relação às atividades pedagógicas em PROEJA. A partir disso, é possível a busca da melhoria da prática pedagógica entre educandos e educadores para os fins sociais que sonhamos, queremos e acreditamos. Através da

Educação voltada para a melhoria das práticas sociais, os resultados se voltarão aos cidadãos que desempenharam seus efetivos papéis sociais em busca da realização plena e comunitária.

Que os nossos pensamentos e ideais sejam verdadeiros, floresçam cotidianamente e que cada educador se encante e re (encante) na construção, (re) construção de suas aulas, pois ser conquistado pela humildade presente nos alunos da EJA e PROEJA é fácil e contagiante.

Referências

AMARAL, Tarsila do. *Operários – 1933*. Disponível em: <<http://www.tarsiladoamaral.com.br/index.html>>. Acesso em: 4 mar. 11.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo. 3 ed. 1 reimpr. São Paulo: Perspectiva. 2003.

_____. *O rumor da língua*. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 2002

_____. *Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. Brasília.

_____. *Lei nº 11.741, de 16/07/2008*. Brasília.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. – 2ª. reimpr. São Paulo: Centauro, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed.

Campinas: SP: Pontes, 2002.

KUENZER, Acacia. (Org.) *Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília S. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. MEC. SEED. TV ESCOLA. Um salto para o futuro. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. Boletim 16. Brasília, setembro, 2006.

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

SOARES, Leônicio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, n.11, Dimensão, set./out. 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *RAAAB, Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. Revista de EJA*, n.17, maio 2004.

TRIBUTO a Cazuza. 1999. Som Livre. MPB.

Professores do PROEJA e suas representações sociais sobre o trabalho

Maisa Magalhães*

José Geraldo Pedrosa**

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em uma Instituição Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A pesquisa objetivou compreender as representações sociais dos professores sobre o trabalho. Estes professores atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Utilizou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Optou-se pela pesquisa empírica qualitativa tendo como foco de análise professores que lecionam para os cursos técnicos de Mecânica. Os resultados revelaram que as representações que os professores do PROEJA têm sobre o trabalho estão ancoradas no mercado de trabalho, apontando para uma fusão entre trabalho e mercado de trabalho.

Palavras-chave: Representações Sociais. PROEJA. Trabalho.

Abstract

This article is the result of a research made in a Federal Institution of Technological Education at the state of Minas Gerais. The research's main goal was to comprehend the social representations that teachers have about work. These teachers are part of the National Program of Integration of Professional

* Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Email: maisamaga@yahoo.com.br

** Professor-doutor do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG: jgpedrosa@uol.com.br

with Education of Youth and Adults (PROEJA). The Social Representations Theory was utilized as a theoretical-methodological referential. A qualitative empirical research focused in the analyses of teachers from PROEJA's technical courses of Mechanics was developed. The results revealed that the representations that the teachers from PROEJA have about work are anchored in the labor market, demonstrating a fusion between work and labor market.

Key-words: *Social Representations. PROEJA. Work.*

Introdução

A pesquisa empreendida objetivou compreender as representações sociais que professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) têm sobre o trabalho. Para tanto, utilizou-se da revisão da literatura sobre representações sociais com a intenção de identificar quais os aspectos estudados a respeito do assunto em questão e quais as lacunas existentes.

Recorreu-se à teoria das representações sociais (TRS) como suporte para compreender a multidimensionalidade do objeto de estudo: o trabalho. Esta teoria revelou-se promissora no estudo do tema proposto, pois permitiu lançar um olhar sobre as construções sociais e históricas, sobre os processos ideológicos envolvidos nos fenômenos educativos e sobre as expectativas e idealizações dos sujeitos.

Optou-se pela pesquisa empírica qualitativa tendo como foco de análise cinco professores que atuam no PROEJA em uma Instituição Federal de Educação Tecnológica existente em Minas Gerais. A coleta de dados realizou-se por meio de entrevistas semi-estruturadas para levantar informações que evidenciassem quais as representações dos entrevistados sobre o trabalho.

A pesquisa articulou-se em torno de duas questões básicas: a primeira relacionou-se à própria representação desses professores sobre o trabalho e a segunda referiu-se à ancoragem de tal representação.

Este artigo compõe-se de três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira faz-se a contextualização do PROEJA objetivando compreender as alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu este programa no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Discute-se também sobre as demandas de formação de educadores que requerem a compreensão do sentido

histórico do trabalho. Na segunda seção, a partir dos estudos realizados por Serge Moscovici (1976), são abordados elementos importantes para se pensar o conceito de representação social. E na terceira faz-se a análise e a discussão dos dados coletados nas entrevistas, tendo em vista as ancoragens das representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre o trabalho.

Caracterização do PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi implantado no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica como formação inicial e continuada e como habilitação técnica. Este programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto nº 5.478/2005, pretendendo integrar a Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840/2006 mantiveram a organização da oferta de cursos de formação profissional de nível médio e de formação continuada, obrigando as instituições federais de Educação Tecnológica a implantarem cursos e programas do PROEJA a partir de 2007. E, em seu artigo 1º, parágrafo 4, determinou a construção de um projeto pedagógico único como pré-requisito para a oferta dos cursos que integrassem a EJA à formação para o trabalho.

A Rede Federal de Educação Tecnológica iniciou a formação profissional com jovens e adultos contando com o compromisso de estudiosos e profissionais que propuseram a ampliação em termos de abrangência e de aprofundamento dos princípios educacionais do PROEJA. De acordo com o Documento Base PROEJA “(...) essas experiências reafirmaram a necessidade de universalização da Educação Básica aliada à formação para o trabalho, especificamente aos jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas” (BRASIL, 2007, p. 12).

Segundo o referido documento, os docentes envolvidos na proposta educativa do PROEJA, visando estabelecer uma relação reflexiva fundamentada nos conhecimentos científicos e tecnológicos, propiciaram atividades de acordo com a especificidade das disciplinas ministradas. Este propósito buscou atender às expectativas dos jovens e dos adultos trabalhadores que foram excluídos do processo educacional na faixa etária regular e, neste momento, integravam-se à proposta educativa do PROEJA. É importante ressaltar que as formulações contidas em documentos normativos do PROEJA, em especial, no Documento Base,

visam à retomada da oferta pública do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, à valorização e à ampliação da EJA como política de garantia do direito à Educação Básica. Nesse sentido, a proposta de ensino integrado aos cursos técnicos na modalidade EJA, fomentada como uma política pública de Estado e coordenada pela União, deve ser assumida por estados e municípios. Destaca-se que, mesmo depois de se reconhecer que a EJA é diferente da suplência ou da aceleração de estudos, esta modalidade de educação ainda não se constituiu plenamente como política de Estado. E, apesar dos avanços alcançados, existem alguns aspectos que necessitam de maior atenção, particularmente aqueles referentes ao campo da Educação Profissional articulado ao campo da EJA no Ensino Fundamental (PROEJA FIC).

Observa-se que, se por um lado essa integração foi considerada como um aspecto positivo para os níveis médio e técnico, por outro, a política de Educação Profissional processa-se mediante programas focais e contingenciais, quais sejam: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

No que diz respeito à perspectiva de integração, Ramos defende que um projeto de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, deve ter como eixo central o trabalho, a ciência e a cultura e, como pressupostos, a concepção de sujeito como ser histórico-social. Segundo Ramos (2005, p. 108) “(...) o trabalho como princípio educativo permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”. Desse modo, o trabalho pode ser entendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção). Neste contexto, o Documento Base PROEJA (2007, p.14) destaca que “(...) a perspectiva de integração requer novas demandas de formação de educadores voltadas às especificidades da EJA, no que diz respeito à noção mais precisa dos sujeitos que se pretende beneficiar com a implementação dessa proposta”.

No que diz respeito à formação docente faz-se necessário investigar sobre quais conhecimentos referentes ao trabalho são selecionados para os alunos PROEJA no contexto das transformações políticas, sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que caracterizam o tempo presente.

Nos dizeres de Ciavatta (2005, p. 107),

(...) o que se quer com a concepção de educação integrada é 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 formação inicial, como no Ensino técnico, tecnológico ou superior.

Isto significa enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo com a intenção de formar trabalhadores conscientes e autônomos. Ciavatta apud Frigotto (2005, p.85) esclarece:

(...) a ideia de formação integrada sugere superar a redução do trabalho entre a ação de executar, da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social.

Uma proposta de integração da EJA à formação técnica requer o compromisso por parte das instituições públicas, não mais se limitando à carga horária mínima definida pela legislação, mas investindo na construção de um projeto político-pedagógico significativo, no qual um ensino de qualidade seja realmente oferecido à classe trabalhadora. No entanto, busca-se identificar possibilidades e limites para que se verifique se o PROEJA constitui-se efetivamente como uma política pública que promova a elevação da escolaridade integrada à Educação Profissional, com capacidade e qualidade requeridas pelos jovens e adultos em processo de escolarização.

O próprio Documento Base PROEJA (2007, p. 10) aponta:

(...) existe um aumento significativo da demanda social por políticas públicas perenes, pautadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico coerente com a realidade educacional e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos jovens e dos adultos em situação de aprendizagem escolar.

No atual contexto, no qual a educação brasileira está inserida, multiplicam-se os projetos que buscam a compreensão das necessidades e especificidades inerentes à educação para jovens e adultos trabalhadores, principalmente aquelas referentes ao trabalho. Sabe-se que muitos jovens, quando reprovados em alguma disciplina, abandonam os cursos regulares assim que completam a idade necessária para cursarem o PROEJA. Esta

prática impede que estes jovens vivenciem processualmente um curso regular e, por não terem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, não conseguem ingressar no mercado do trabalho formal. Muitas são as causas que reiteram a exclusão de jovens e adultos e, estas se manifestam tanto na estrutura social mais ampla, quanto no interior do sistema escolar. Entre elas destacam-se a desigualdade e a exclusão social que se refletem no sistema educacional, mediante processos de evasão escolar, de negação do direito à escolarização e à profissionalização em escola pública de qualidade.

Nos pressupostos do PROEJA (2007, p. 11), “(...) a concepção de educação, antes vista sob a ótica pragmática e tecnicista, passa a ser entendida como prática social e cultural e poderá favorecer a integração sociolaboral dos sujeitos jovens e adultos”. No entanto, há necessidade de aprofundamento das concepções docentes, definição de público alvo e dos objetivos do referido programa para não correr o risco de se incorrer em práticas educacionais assistencialistas, fragmentárias e compensatórias, em detrimento da universalização da Educação Básica de qualidade. É neste sentido que o PROEJA tem como desafio a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais e os específicos para uma formação que contemple a totalidade concreta das relações sociais, incluindo nesta, o trabalho. Isso implica em financiamento, planejamento e formação de docentes e de equipes técnicas que, por meio do estudo e de projetos coletivos, construam uma proposta curricular que considere a especificidade da EJA.

Segundo o Documento Base almeja-se para o PROEJA a sua consolidação para além de um programa de governo, isto é, a sua institucionalização como uma política pública que realmente integre a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de jovens e adultos. No que diz respeito à formação docente faz-se necessário investigar sobre quais conhecimentos referentes ao trabalho são selecionados para os alunos PROEJA no contexto das transformações políticas, sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que caracterizam o tempo presente. A esse respeito, Frigotto (2009, p.171) adverte que “(...) para captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é imprescindível que se compreenda como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação”.

Nesta direção, o Documento Base PROEJA assegura que as diversas ações como a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, estão em andamento. Entre elas, a formação, em nível de pós-graduação *lato-sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de

pesquisa objetivando a materialização de redes de colaboração acadêmica. Assegura também que outros planos como a qualificação de profissionais por meio de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em educação para a abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial, estão se efetivando. Conforme esse mesmo documento, o PROEJA é uma proposta construída na confluência de ações complexas em que estão postos os desafios políticos e pedagógicos inerentes às transformações sociais.

Diante do exposto cabe ressaltar que o processo educacional é concebido como resultado de processos sócio-econômicos, culturais, históricos e étnicos em que as práticas educativas são capazes de superar a imposição de saberes universais e de ideologias hegemônicas. Nesta perspectiva, a formação humana pode ser entendida como um arcabouço reflexivo que expresse uma política pública de Educação Profissional Integrada à Educação para Jovens e Adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica, sem atrelar mecanicamente educação e economia.

A teoria das representações sociais como campo de estudo para pensar o trabalho

A teoria das representações sociais (TRS) foi formulada e desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici, (1960/1970) marcando o estabelecimento de uma visão integradora entre os fenômenos individuais e sociais. Permeou o campo das Ciências Humanas e, no universo da Psicologia Social, encontrou maior importância, abrangência e relevância.

Moscovici afirma que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos e sociológicos e que a TRS pode ser considerada como uma forma sociológica de Psicologia Social. Esclarece também que sua preferência pelo termo social deveu-se à ênfase na qualidade dinâmica das representações, em contrapartida ao caráter estático que estas apresentavam na teoria Durkheimiana.

A ruptura com a clássica dicotomia entre sujeito e objeto, durante a chamada revolução cognitiva, na década de 1950, conferiu consistência epistemológica à TRS ao explicar que o objeto pensado e falado é fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação que se

processa na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

É na relação estabelecida entre processo e estrutura, que a TRS oferece uma perspectiva distinta daquela da cognição social. Isso demonstra que a fonte dessa relação está na função das próprias representações, que não podem ser tomadas como algo dado e nem como variáveis explicativas. Sendo assim, deduz-se que as representações são elaborações mentais construídas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Orientado pelo interesse com a inovação e a mudança social, a partir do enfoque psicossociológico, Moscovici reconhece a sociedade como um sistema de pensamento onde os indivíduos são pensadores ativos, os quais, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social produzem e comunicam suas próprias representações.

Esse autor define representação social como

(...) um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

Ao explorar a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas, Moscovici apontou que essa própria diversidade espelha a falta de homogeneidade nestas sociedades, nas quais as diferenças refletem a distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Seus estudos enfocaram diferentes níveis de análise, desde a interação face a face, até a comunicação de massa e a circulação de idéias coletivas.

Uma representação pode ser classificada como social quando é produzida coletivamente, pois é na interação comunicativa que as representações são estruturadas e transformadas, contribuindo exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais.

A elaboração de uma representação social ocorre no contexto grupal, ao qual o indivíduo se vincula e quando nos familiarizamos com pessoas ou coisas. Todas as interações humanas, seja entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações e é isso o que as caracteriza. Deste modo,

as coletividades não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais como base das teorias e ideologias que elas transformam em realidade compartilhadas.

Segundo Moscovici, a característica específica das representações é que elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. E acrescenta que, “(...) um dos motivos do estudo das representações é o próprio ser humano com o que ele tem de mais precioso: a capacidade de fazer perguntas e de procurar respostas, buscando compreendê-las sem se conformar a elas” (MOSCOVICI, p. 48). Essa foi a primeira razão que levou Moscovici a pensar sobre o impacto da ciência na cultura das pessoas e a alteração promovida em suas mentes e comportamentos, se tornando parte de um sistema de crenças. O estudo das representações sociais foi uma tentativa de reabilitar o senso comum que durante o período da Segunda Guerra Mundial, não era preocupação das pessoas, pois elas estavam mais interessadas em concordar com os paradigmas estabelecidos pela ciência.

Moscovici assegura que a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar familiar o não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas por meio de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. E acrescenta que

(...) quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar). E através das representações nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado (MOSCOVICI, 2007, p. 26).

Isto significa que, quando uma nova idéia, ou conhecimento científico, penetra na esfera pública ou na vida cultural de uma sociedade, tem-se verdadeiras lutas culturais resultantes da oposição entre diferentes modos de pensar. E, desse processo de transformação do conhecimento, nasce uma nova representação social. Dessa forma, a representação social constitui um tipo de conhecimento que interfere no comportamento do indivíduo, no processo de comunicação consigo próprio, com o outro e com a sociedade.

Moscovici pontua que a transformação do conhecimento científico em conhecimento comum pode ser uma área de estudo possível e excelente, pois o conhecimento e a cultura também estão presentes nos lugares

comuns. No entanto, sabe-se que não é tarefa fácil transformar palavras não-familiares em palavras usuais, próximas e atuais. Neste processo de familiarização, para que se compreenda como as representações são construídas e elaboradas é importante compreender dois mecanismos denominados por Moscovici de ancoragem e de objetivação.

Os grupos sociais utilizam-se da ancoragem e da objetivação de modo interligado, com a finalidade de promover aproximação e familiarização com os mais diversos fatos, situações e objetos que lhes são estranhos e ameaçadores. A familiarização é sempre um processo construtivo e recíproco, de ancoragem e objetivação, por meio do qual o não-familiar se integra ao mundo familiar. A partir destes dois mecanismos surgem novas percepções que interferem no comportamento do grupo social, na ação individual e afetam a realidade social e a vida diária.

Conforme orienta Moscovici (2007, p. 61), “(...) ancorar é nomear alguma coisa. É um processo que transforma algo estranho em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” Pela ancoragem o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais. Essa capacidade de nomear, de imaginar e de codificar é o que caracteriza o processo de representação. Isso possibilita construir referências para representar a realidade criando uma identidade social àquilo que não era consensual. Dessa maneira, o não-usual ou o não-familiar, quando é descrito ou avaliado a nós mesmos ou a outras pessoas, mesmo de maneira vaga, torna-se como uma réplica de nosso modelo familiar.

Nomear é uma operação relacionada com uma atitude social e não puramente intelectual em que o conceito científico torna-se parte da linguagem comum. Nesses termos, classificar e dar nomes são dois aspectos de ancoragem das representações tendo como objetivo facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas no sentido de formar opiniões. O processo de ancoragem consiste na incorporação de elementos de saber que não são familiares e que se tornam problemas a serem resolvidos no interior da rede de categorias própria do indivíduo, ou seja, é a incorporação de novos elementos do saber a um sistema que já existe. Para interpretar uma idéia ou um ser não-familiar são fabricadas categorias e referências com a finalidade de integrar a entidade nomeada à sociedade.

No que diz respeito à objetivação Moscovici (2007, p.71) assegura que “(...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou de um ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. A objetivação é

um processo de naturalização, concretização dos elementos figurativos que se transformam em elementos mais evidentes e simples. Neste processo, as noções e conceitos abstratos se concretizam e se naturalizam, permitindo que um conteúdo vá se penetrando no meio social e passe a fazer parte da realidade do grupo.

A objetivação dá realidade material a um objeto abstrato, fortalecendo o aspecto icônico de uma idéia imprecisa, que se associa a um conceito de imagem. Isto significa que as noções abstratas são transformadas em imagens, por meio da materialização das idéias e das significações em correspondência entre as coisas e as palavras. Ao unir a idéia de não-familiaridade com a realidade a representação se torna verdadeira essência desta, atuando no sentido da construção social da realidade.

Pela objetivação, o agente social (ou indivíduo) elabora uma contrapartida material para as imagens criadas por ele, a partir da realidade exterior com o objetivo de transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Pela ancoragem, o agente social (ou indivíduo) transforma o objeto social em algo que esteja ao seu dispor. Isto significa que esse mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzindo-as a imagens comuns de modo a inseri-las num contexto familiar. Desta forma, os processos de objetivação e de ancoragem vão incorporando novos elementos ao campo da representação ou modificando os conteúdos já existentes. Como sugere Moscovici (2007, p. 45),

(...) a Teoria das Representações Sociais permite compreender, tanto os fenômenos macroscópicos quanto os fenômenos microscópicos relativos aos processos culturais e sociais. Além disso, não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade.

Assim, considera-se que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens que se refletem em diferentes atos e em diversificadas práticas sociais. Portanto, é indispensável conhecer as condições reais em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa análise contextual.

Apresentação dos resultados da pesquisa

No processo de análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores do PROEJA, buscou-se compreender as representações sociais destes sujeitos sobre o trabalho. Partiu-se da observação do comportamento verbal dos professores numa situação de entrevista e, tendo em vista a linguagem empregada, buscou-se identificar as ancoragens de suas representações. Para esta análise tomou-se como referência a TRS por entender que esta teoria possibilita uma aproximação entre a relação dos docentes com o saber e com o fazer cotidianos, construídos na atividade do trabalho e com as condições contextuais às quais estes sujeitos se inserem: socioeconômicas, históricas, culturais e políticas. Optou-se pelo paradigma de Serge Moscovici e de alguns autores que discutem e problematizam o campo de estudos referentes ao trabalho, no qual a temática desta pesquisa se insere.

A construção do objeto da pesquisa girou em torno da seguinte questão: quais as representações construídas pelos professores do PROEJA sobre o trabalho? Objetivou-se compreender se as idéias que detem os professores sobre o trabalho se constituíam ou não em um fenômeno de representação social. Em tais circunstâncias, as próprias questões de pesquisa foram utilizadas como tópicos de referência para análise das falas dos entrevistados.

Identificação dos entrevistados e atuação profissional

A identificação pessoal e profissional dos sujeitos entrevistados centrou-se nos professores do PROEJA que atuam na área de mecânica. A faixa etária varia de 36 a 53 anos. Dos cinco professores entrevistados três atuavam no PROEJA desde ano de sua implantação - 2006 - e, dois, lecionavam nesse programa há apenas um ano. Três docentes exerceram também outras profissões ligadas aos setores empresarial, industrial e da construção civil.

Num primeiro momento da entrevista, em que se buscou uma aproximação com os professores do PROEJA, seus discursos revelaram uma ambivalência do papel formador da escola. Alguns professores, em seus processos formativos escolares, visualizaram a escola como agência formadora, capaz de promover a inserção no mercado de trabalho. Outros demonstraram sentimentos de rejeição e desconfiança em aceitar o tipo de conhecimento transmitido pela escola e incapacidade em aplicá-lo no exercício da profissão.

No decorrer das entrevistas os discursos demonstraram uma lógica comum: a necessidade do estudo e de formação para o ingresso no mercado de trabalho. Alguns depoimentos, como os que se seguem, além de revelarem essa preocupação, informaram também sobre a necessidade de se conseguir um emprego para sobreviver.

(...) Comecei a trabalhar com 18 anos. Tenho 34 anos de docência e estou quase aposentando (PROFESSOR A).

(...) Comecei minha vida profissional aos 15 anos de idade e, por questões de sobrevivência, fui trabalhar na construção civil aos 16 anos. Após dois anos que concluí do curso de mecânica no SENAI prestei concurso fui trabalhar no Iraque como mecânico de manutenção de máquinas pesadas. (...) então, comecei a atuar no mercado de trabalho (PROFESSOR B).

(...) Quando eu era estudante já comecei a trabalhar como monitor de matemática. Comecei a trabalhar desde cedo como professor (PROFESSOR C).

(...) Trabalhei no comércio e na indústria com projeto e até o meio deste ano eu tinha um trabalho extra de manicure (PROFESSOR D).

(...) No início de minha carreira profissional atuei durante quatro anos na Secretaria do Estado de Educação e lecionei com uma turma de ensino fundamental, desde a primeira até a quarta série (PROFESSOR E).

É importante observar que estes discursos remetem à representação de trabalho em seu sentido de produção de bens úteis, ou criador de valores de uso, com a finalidade de suprir as necessidades vitais.

Segundo Pedrosa (2007, p. 10),

(...) Tanto na vida prática – da sociedade e do indivíduo – quanto no domínio teórico, a partir do século XVI, com a

expansão da lógica da produção e do consumo e depois com a industrialização e a urbanização, o trabalho passa a ser uma referência estratégica.

Mas, de acordo com o autor “(...) é no século XIX que o trabalho, pela primeira vez, é colocado como razão de ser do homem, ou seja, o trabalho acrescenta ao homem uma de suas características definitivas: a sociabilidade” (PEDROSA, 2007, p. 10). Do período da pré-revolução industrial até o início do século XX, com o processo de industrialização, o trabalho assume o sentido de mercadoria. Nos dizeres de Pedrosa (2007, p. 12), “(...) a mão-de-obra, deslocada da agricultura por meio da mecanização, encontra absorção no setor industrial. Neste setor, o modelo de trabalho assalariado é o trabalho fabril, que tem como ferramenta de produção o trabalhador”.

Na sociedade capitalista, o trabalho contido na mercadoria possui o caráter de trabalho concreto e trabalho abstrato. A dimensão concreta do trabalho é mediadora entre o ser humano e a natureza no processo de criação de sua própria existência e criadora de valores de uso. Já a dimensão abstrata é criadora de valores de troca, ou mais-valia. É aquela que causa sofrimento ao trabalhador e o iguala à mercadoria. Esta contradição permite pensar na positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e na negatividade, enquanto trabalho alienado sob o capitalismo. As relações sociais estabelecidas, neste contexto, devem ser entendidas como expressões históricas que se articulam dialeticamente.

Para Frigotto (2002, p.15) “(...) o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito. (...) e, impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida”. Isto quer dizer que a produção dos meios de vida, que se dá no exercício do trabalho diário, seja ele remunerado ou não, é vital enquanto atividade transformadora da natureza e produtora de vida. A esse respeito, o referido autor pontua que o intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para a manutenção da vida se constitui num direito de propriedade que

(...) no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com os demais, de apropriar-se - transformar, criar e recriar, mediado pela ciência e tecnologia - da natureza e dos bens que produz, para reproduzir a sua existência, primeiramente física e biológica, como também cultural, social, estética, simbólica, afetiva (FRIGOTTO, 2002, p.14).

Desse modo, o ser humano se transforma quando atua na natureza para produzir os meios de vida pelo trabalho e quando exerce a atividade prática do trabalho, que é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. As representações que se seguem, giram em torno da imagem do trabalho enquanto possibilidade de expressão e de desejo em alcançar posições de destaque, isto é, de alcançar independência financeira para garantir um futuro melhor e, de maneira mais expressiva, realizar um sonho.

(...) Como queria um trabalho que valesse a pena... (PROFESSOR A).

(...) Voltei para o Brasil e comprei uma casa com o dinheiro que ganhei no Iraque. Resolvi investir nos estudos (PROFESSOR B).

Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo. Sendo assim,

(...) o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1987, p. 50).

Aproximação com a temática trabalho

Objetivando uma aproximação com a temática trabalho abordou-se em um dos tópicos do roteiro de entrevista sobre os fatores que influenciaram as escolhas profissionais dos professores entrevistados, sobre as coisas consideradas mais importantes na vida de uma pessoa e o que é necessário fazer para conquistá-las. Estas questões forneceram pistas para conhecer as atitudes, as expectativas e as representações dos professores sobre suas escolhas profissionais.

As respostas dos professores sobre os fatores que influenciaram as suas escolhas profissionais foram diversificadas; ora confirmando a

influência da família nesta etapa de vida, principalmente da figura paterna, ora enfatizando a própria habilidade para lecionar, ou ainda declarando que nunca havia planejado ser professor e nem pensado nessa questão. As falas dos professores B e E revelaram que, se por um lado a opção pela profissão docente foi imediata e aconteceu de maneira espontânea, “quase por acaso”; por outro, o exercício da profissão foi prorrogado pela “incapacidade” em exercê-la, logo após a conclusão dos estudos, conforme as descrições que se seguem:

(...) Não planejei ser professor; foi por acaso. Quando entrei no SENAI senti que tinha habilidade para exercer a profissão e fui me especializando. Fui convidado para dar aulas pelo diretor da instituição, mesmo não sendo treinado para exercer tal função (PROFESSOR B).

(...) Nunca pensei nisso. Eu comecei da base. Fiz magistério e no terceiro ano tinha que decidir o que iria fazer. Mas, quando terminei o magistério tive uma sensação de incapacidade de ir pra sala de aula e aí decidi fazer um curso superior (PROFESSOR E).

A esse respeito, pode-se dizer que a TRS sinaliza aspectos de uma realidade que por serem despercebidos, são também desconsiderados. Ao mesmo tempo em que as representações apontam a existência de um fenômeno, que ainda não se manifestou na realidade, permitem também pensar em seu grande poder mobilizador e explicativo. Assim, os fatos que marcaram a vida de uma pessoa e que interferiram em suas escolhas pessoais ou profissionais, quando são reconhecidos podem ser reavaliados.

Moscovici (2007, p. 83) esclarece:

(...) o comportamento de uma pessoa provém de dois conjuntos diferentes de motivações internas e externas e que o conjunto das motivações externas provém não apenas da pessoa, mas também de seu ambiente, de seu status social e das pressões que outras pessoas exercem sobre ela.

Esse autor adverte que “(...) o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração” (MOSCOVICI, 2007, p. 9). Sendo assim,

(...) as representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, um valor simbólico (MOSCOVICI, 2007, p. 20).

De acordo com Frigotto (2009, p. 129),

(...) em toda a história humana, os diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, capitalista, socialista), sempre envolvem a tríade constituída por uma base material (econômico social), por dimensões supra estruturais vinculadas a valores, ideologias, idéias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais.

Sabe-se que os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade, na qual se vive. Para Frigotto (FRIGOTTO, 2002, p. 24)

(...) estes processos podem reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia à propriedade privada, aos valores de troca e, conseqüentemente, à alienação e à exclusão da vida digna.

Mas, ao mesmo tempo, eles podem se constituir em instrumento de crítica às relações sociais alienadoras, que vincula a formação profissional aos desejos do mercado e, neste sentido, resgatar o caráter formador do trabalho; o seu princípio educativo.

Frigotto (2009, p. 130) observa:

(...) o trabalho como princípio educativo, é uma compreensão trazida por Marx e Engels, de que todo ser humano precisa do metabolismo com a natureza para manter a sua existência. Nesse processo de cooperação, produz os bens materiais, culturais e simbólicos.

Portanto, torna-se fundamental que desde o início de seu processo educativo, a criança e o jovem socializem a ideia do direito e do dever do trabalho para se conscientizarem de que não é válido explorar o trabalho do outro. Frigotto acrescenta que, mesmo dentro do capitalismo, o trabalho

não é pura negatividade, pois o trabalho é uma categoria ontológica anterior ao capital e vai ser posterior a ele. Para Frigotto, os autores que acreditam que o trabalho como princípio educativo não pode existir numa sociedade capitalista enxergam-no a partir de uma visão determinista, porque este raciocínio leva a crer que o capitalismo será eterno. Mas, o trabalho apresenta contradições e, se assim fosse, não teria sentido lutar para torná-lo menos alienado. Desse modo, é fundamental que se compreenda o trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontocriativa, isto é, aquela em que (...) “os seres humanos criam e recriam pela ação consciente do trabalho sua existência”. Para Frigotto (2009, p. 130) “(...) não existe vida humana sem transformação de natureza, sem ação-trabalho: trabalho escravo, alienado, livre, de colaboração, enfim, os diferentes tipos de trabalho sempre vão existir”.

Ainda na tentativa de aproximação com a temática trabalho fez-se outra questão aos entrevistados: para você, quais são as coisas mais importantes na vida de uma pessoa e o que é necessário fazer para conquistá-las? Esta pergunta permitiu verificar se o trabalho era um meio estratégico para a conquista de coisas importantes e indagar sobre o lugar do trabalho na vida dos professores.

Observou-se, nesta etapa da entrevista, que a maioria das respostas girou em torno do comportamento e do relacionamento humano privilegiando o talento pessoal, a felicidade, o êxito profissional, a autodescoberta, o estudo, a atualização, a busca do espaço e da autoafirmação na sociedade. Neste momento, o trabalho não foi mencionado.

Moscovici informa que as representações são entidades quase tangíveis que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião, no mundo cotidiano. Elas correspondem à substância simbólica que integra a sua elaboração e à prática específica que produz essa substância. Assim, elas impregnam a maioria das relações, os objetos que são produzidos ou consumidos e as comunicações sociais.

Segundo Frigotto (2009, p. 129),

(...) o modo de produção social da existência humana compreende necessária e primeiramente a produção ma-terial, mas envolve ao mesmo tempo e de forma unitária, também a linguagem, as idéias, os valores, as ideologias, as emoções, os sentimentos e as instituições que sedimentam os diferentes modos sociais de produção.

O trabalho é, portanto, uma mediação indispensável entre o homem e a natureza para o desenvolvimento de forças produtivas e de relações sociais. Pode-se inferir que a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente, pois traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Nestas condições, a forma alienada que assume o trabalho no capitalismo dificulta a compreensão das suas dimensões educativas principalmente pela dubiedade no que diz respeito à idéia do trabalho: trabalho humanizador, que sob a ótica do capitalismo é desumanizador. Assim, torna-se importante resgatar o caráter formador do trabalho, ou seja, o seu princípio educativo que advém das relações sociais estabelecidas no interior desse processo e possibilita a construção da vida.

Para Saviani (1986, p.14), “(...) a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens. Desta forma, a existência humana é um produto do trabalho”. Nos dizeres do autor

(...) o homem não nasce homem, mas forma-se homem, ou seja, necessita aprender a ser homem e a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem e a sua formação é, ao mesmo tempo, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Ao analisar o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo, Saviani ressalta que há uma diferença fundamental entre estas duas formulações. No primeiro caso, reporta-se imediatamente ao processo mais amplo de educação que se dá por meio da forma social em que o trabalho assume em um modo determinado de produção da vida. No segundo, refere-se à utilização do trabalho material socialmente útil como base para a organização de um sistema de ensino.

O tema trabalho no proeja

Neste tópico da entrevista, as questões foram referentes à forma como a equipe de professores se preparou para atuar no PROEJA; à maneira como o trabalho é incorporado no currículo do PROEJA e à maior contribuição do professor do PROEJA para a vida dos alunos.

No que diz respeito à preparação da equipe docente para atuar no PROEJA, as respostas foram unânimes: não houve preparação. Os

discursos evidenciaram também a não continuidade de uma das propostas educacionais do PROEJA, qual seja, a de ampliação em termos de abrangência e de aprofundamento das concepções educacionais, entre estas, a formação humana.

Ainda investigando sobre o tema trabalho no PROEJA indagou-se: qual a maior contribuição do professor do PROEJA para a vida dos alunos (as)? Como o trabalho é incorporado ao currículo do PROEJA?

No que se refere à primeira questão, observou-se que as respostas focalizaram a necessidade de autoconhecimento por parte do professor; a importância da integração das disciplinas de núcleo geral na execução do trabalho docente; a motivação e o diálogo com os alunos, principalmente, com os alunos “carentes”; a preocupação com o ensino diferenciado para os alunos do PROEJA; a definição do que é PROEJA no sentido de abrir espaço para a discussão, problematização e compreensão dessa proposta.

No que diz respeito à segunda questão os discursos informaram sobre o trabalho realizado na implantação do PROEJA na instituição pesquisada; sobre o trabalho na disciplina visto sob as óticas das relações de trabalho e das atividades desenvolvidas (trabalho com filmes, trabalho com dinâmicas); sobre o trabalho do professor; sobre a relação entre o trabalho desenvolvido na disciplina de desenho e o trabalho da indústria; sobre o trabalho no sentido da manifestação da riqueza humana, da riqueza universal e do trabalho, enquanto produção.

A ideia de trabalho

Nesta etapa da entrevista, com a intenção de obter maiores informações sobre o trabalho indagou-se: o que é trabalho? Qual ideia você tem do trabalho? Como você define o trabalho?

Com base nos conteúdos dos discursos dos professores, o trabalho foi representado como: meio de subsistência; prazer; crescimento; aperfeiçoamento; aprendizagem; possibilidade de enobrecimento e ligação entre o sujeito e a escola; transformação da natureza para garantir conforto; atividade docente; produção e reflexão; conforme as seguintes descrições:

(...) O trabalho para as pessoas em geral é um jeito de ganhar dinheiro pra sobreviver e isso é uma mitologia social. Na sociedade sadia o trabalho seria, como por exemplo, pra mim sempre foi (...) um prazer (PROFESSOR A).

(...) Trabalho pra mim, num sentido mais primitivo é o de subsistência. Ai passou desse nível é crescimento, aperfeiçoamento, porque o trabalho tem aquele jargão: “enobrece o homem” (...) porque quando o ser em si trabalha vê sentido nas coisas (PROFESSOR D).

(...) Eu acho que o trabalho transforma a natureza pra que o ser humano tenha melhores condições de vida. Pra mim a melhor definição de trabalho é a transformação da natureza, de forma a garantir um maior conforto pras pessoas (PROFESSOR B).

(...) Eu acho o seguinte: o professor (...) quando gosta do que faz vai para sala de aula motivado, não é? (PROFESSOR C).

(...) O trabalho vem junto com o ócio. Se eu tenho na perspectiva do trabalho a produção, eu preciso também da reflexão. Eu não consigo falar de trabalho se não atrelar ali o espaço da reflexão (PROFESSOR E).

Ainda com a intenção de encontrar maiores evidências sobre o trabalho, indagou-se aos professores entrevistados: para que serve o trabalho? Percebeu-se que o trabalho foi representado pelos professores sob diferentes óticas:

a) Como um meio para se conquistar o tempo livre:

(...) Deveria servir pra criar condições mais gostosas, sensuais de vida. Mas, o trabalho que existe hoje é pra manter a renda concentrada nas mãos de meia dúzia de poderosos que vivem à custa da escravidão da humanidade (PROFESSOR A).

b) Como parte da natureza humana e como objetivação:

(...) O trabalho pra mim é muito importante no sentido de que ele é da natureza humana. O homem é um ser que pensa e pelo fato dele pensar, o trabalho faz parte deste pensar; o trabalho é a concretização do pensamento dele, é a transformação do pensamento (PROFESSOR B).

c) Como profissionalização:

(...) O trabalho, em termos profissionais serve de enriquecimento pra vida do aluno. Os professores estão ali pra transmitir algum conteúdo que é específico da área dele e pode dar suporte a esse aluno (PROFESSOR C).

d) Como um meio de subsistência e como possibilidade de desenvolvimento profissional:

(...) Para pagar as contas, num primeiro sentido e num segundo pro crescimento profissional (PROFESSOR D).

e) Como marcador histórico que possibilita a interação do sujeito com o meio social:

(...) Desde que o trabalho se faça dentro de um processo reflexivo ele é um marcador histórico da história do sujeito, da história do grupo com o qual esse sujeito se insere e da relação que ele tem com esse meio. É nessa perspectiva dialética que o trabalho é a marca da história (PROFESSOR E).

Estes discursos evidenciaram o caráter contraditório do trabalho na vida dos professores entrevistados, pois ao mesmo tempo em que o trabalho é visto como mecanismo de socialização, também desenvolve processos de reprodução econômica e social.

Ao analisar como os temas relacionados ao trabalho são abordados nas aulas dos professores identificou-se nos discursos a correlação trabalho-indústria. Tendo em vista as descrições que se seguem infere-se que a ideia de trabalho é confundida com a noção de emprego ou de trabalho assalariado:

(...) Abordo o trabalho nas empresas (...) no sentido de fazer o aluno pensar que as empresas fazem treinamentos para as pessoas serem escravas, “aparentemente com livre arbítrio”, entorpecem suas consciências para que elas pensem que estão com um grau de liberdade (PROFESSOR A).

(...) Um dos conteúdos da minha disciplina é recrutamento e seleção. Então eles fazem alguns trabalhos na empresa, justamente para refletir sobre o que é recrutamento, o que é seleção, o que é

hierarquia numa empresa, o que é uma empresa, quais são os tipos de líderes, o que é uma pirâmide funcional (...). A gente reflete (...) que precisa sobreviver, precisa de segurança, de saúde (PROFESSOR B).

(...) A gente tem que focar os conteúdos de acordo com a matéria que é vista na prática. (...) isto exige a interdisciplinaridade entre os conteúdos. O trabalho tem que aparecer nos problemas práticos pra associar o que o aluno tá vendo lá no curso de mecânica com o mercado de trabalho (PROFESSOR C).

(...) Eu sempre faço relação entre a disciplina que leciono e o que eles vão produzir, porque a gente trabalha com produção. (...). Eu procuro saber o que cada um trabalha pra fazer a relação com o trabalho deles. (...) Procuro as atualidades pra poder fazer referência pra eles, pra saber quais são as novas tecnologias (PROFESSOR D).

(...) Tem que fazer uma distinção aqui entre trabalho e campo da produção. O trabalho a gente deve tomar dentro daquele espaço de reflexão. (...) Eu considero que aqui nesta instituição de Educação Profissional o vínculo é educação e trabalho, não considerando apenas o mercado de trabalho. Para evidenciar esse forte vínculo nos projetos dos cursos, é preciso considerar a questão do trabalho, seja ele alienante ou uma criação (PROFESSOR E).

Estas narrativas revelam o caráter contraditório do sistema educacional brasileiro quando este se divide em dois ramos distintos de ensino, voltados para necessidades bem definidas da divisão de trabalho: de um lado, a formação de trabalhadores instrumentais e, de outro, a formação de intelectuais. Há, no campo educativo, um rompimento entre a formação para o mundo das idéias (cultura clássica) e a formação para mercado do trabalho (cultura técnica). Esta dualidade estrutural demonstra que o trabalhador, em seu processo de escolarização e de trabalho, não detém o saber. Primeiro, porque o saber que a escola transmite é intencional, ou seja, interessa e sempre interessou a classe elitizada. Segundo, porque o saber adquirido no processo de trabalho se converte em meio de produção. Isto significa que o trabalhador pode ser proprietário apenas da força de trabalho e não dos meios de produção.

Neste contexto, no qual o trabalho produtivo se insere, é importante que o conhecimento acumulado pelos trabalhadores nas situações reais de trabalho e em outros espaços e situações de vida seja parte integrante da prática educativa e do currículo. Nesta direção, Frigotto (2002, p. 12) orienta para a “(...) necessidade de uma fundamentação que permita distinguir o trabalho na sua dimensão criadora da vida humana (dimensão ontológica) das formas que assume o trabalho no capitalismo – trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado”. Observa que captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação. E busca, no legado de Marx, a compreensão de que “(...) não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa realidade” (FRIGOTTO, 2009, p.171).

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo compreender as representações sociais dos professores do PROEJA sobre o trabalho, tendo em vista as ancoragens de tais representações. Com base na análise dos depoimentos de professores do PROEJA verificou-se que as representações sobre o próprio ingresso no mercado de trabalho apresentaram um aspecto comum: a necessidade de estudo e de formação. A educação escolarizada apareceu vinculada ao mercado de trabalho e, nesta etapa de vida dos sujeitos entrevistados, o trabalho foi visto como uma necessidade de prover a própria existência. Neste momento, a dimensão expressiva do trabalho como *locus* da realização de si parece ser abandonada em favor unicamente da lógica do emprego.

Na sequência da entrevista observou-se que o trabalho, antes visto como um meio de subsistência, não apareceu como uma possibilidade de se conquistar as coisas mais importantes da vida sendo substituído por categorias ligadas ao comportamento e ao relacionamento humano. Os discursos dos professores focalizaram aspectos relacionados à felicidade, à autodescoberta, à autoafirmação, à atualização, ao estudo, como se estes não prescindissem do trabalho, isto é, fossem inerentes à própria existência. Isto permitiu pensar que, se por um lado o trabalho apareceu como uma referência fundamental para a sobrevivência humana, por outro, houve pouca consciência do valor formativo do trabalho pelos docentes

pesquisados. Esta ambivalência apontou para a necessidade de se resgatar o princípio educativo do trabalho, que é aquele que acontece na práxis social como um modo de produção da vida e que abrange um processo mais amplo de educação.

Diante dos aspectos destacados e enfatizados na entrevista, o trabalho foi representado como meio de subsistência; como transformação da natureza para garantir conforto; como prazer; como crescimento; como aperfeiçoamento; como aprendizagem; como possibilidade de enobrecimento; como ligação entre o sujeito e a escola; como atividade docente ou ainda como produção e reflexão. Nestas diferentes representações, o trabalho apareceu como mecanismo de socialização, mas, os processos de reprodução econômica e social, próprios da sociedade capitalista na qual o trabalho se insere, não foram evidenciados. Alguns discursos, ao mesmo tempo em que apontaram para uma visão mais ampliada do trabalho, também revelaram ambivalência, isto é, não houve críticas às relações sociais alienantes, como aquelas que vinculam a formação profissional aos desejos do mercado. Isso reafirmou a necessidade de aprofundar as discussões referentes ao caráter formador do trabalho, ou seja, o seu princípio educativo. Este é um aspecto fundamental para que se compreenda que o exercício da atividade prática do trabalho é ponto de partida do conhecimento e da cultura, num sistema social mais amplo, no qual as instituições educativas se inserem.

No decorrer da entrevista observou-se também que em nenhum momento os discursos revelaram preocupação com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, no qual a lógica do trabalho é subvertida pela lógica do emprego. Isso permitiu refletir que, se o homem para sobreviver necessita produzir continuamente sua própria vida por meio do trabalho, esta é, portanto, determinada pelo modo como ele produz sua existência.

Com base nos discursos manifestos nas entrevistas constatou-se que o trabalho não se constitui parte integrante do currículo dos professores do PROEJA. Evidenciou-se um distanciamento entre os efetivos interesses das políticas educacionais, que incluem alunos professores deste programa e aqueles que extrapolam a educação e que têm suas raízes nas relações sociais mais amplas, na qual o trabalho se insere. As representações sociais conferidas ao trabalho informaram que, o trabalho, enquanto princípio educativo, princípio integrador entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, do qual se refere o Documento Base PROEJA não se constitui como elemento formador da política educacional da instituição pesquisada. Entende-se que é necessário investir na formulação de políticas

públicas para o público de EJA em que o trabalho seja, efetivamente, parte integrante do currículo.

No decorrer da entrevista, os discursos demonstraram que os professores não foram preparados para atuarem no PROEJA e alguns professores novatos declararam desconhecer a proposta educativa que inclui a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos. As representações sociais dos professores sobre o trabalho revelaram que, assim como as condições econômico-sociais afetam os processos educacionais e inviabilizam o trabalho docente, a formação dos professores também interfere no modo como estes sujeitos constroem seus conhecimentos e os aplicam em suas atividades educativas. As falas dos professores sobre a capacitação para a atuarem no PROEJA não apresentam tentativas de se eximirem da responsabilidade com a educação, mas retratam um quadro dramático em que estes profissionais, apenas com seu empenho, sentem-se incapazes de reverter.

Conclui-se que os resultados desta pesquisa levaram à reflexão de que as representações dos professores do PROEJA sobre o trabalho estão ancoradas no mercado de trabalho. Isso indica a necessidade de se lançar um novo olhar sobre a literatura referente às representações sociais dos professores sobre o trabalho no sentido de ampliar os conhecimentos sobre os núcleos estruturantes da realidade vivida por estes sujeitos, para melhor compreender até que ponto o social intervém no contexto concreto de pessoas e de grupos.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5. 478, de 24 de junho de 2005*. Institui no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005.

_____. *Decreto nº 5. 840 de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 4 jul. 2009.

_____. 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição

da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. Rio de Janeiro: PD&A. 2002.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva his-tórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. *Revista de Ciências da Educação*, Sísifo, 2009.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987

MOSCOVICI, Serge; GUARESCHI, Pedrinho A. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEDROSA, José Geraldo. Conceitos para pensar o capital e seu apêndice: o trabalho. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO: Gramsci, política e educação, 4., 2007, FAE/UFMG. *Artigo apresentado...*

SAVIANI, D. *O nó do ensino de 2º grau*. São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

A Educação Física enquanto componente curricular no PROEJA: em busca de sua especificidade

Marcelo Delatoura Barbosa*

Resumo

Para falar da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica é necessário destacar as nuances que marcaram (marcam) sua história. Desse modo, o estudo se apresenta com o intuito de pontuar o passado e o presente desta área, bem como ratificar ou refutar sua funcionalidade enquanto componente curricular no Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Além disso, a pesquisa vem demonstrar o que o professor deste componente pode desenvolver, como forma de sugestões, não se esgotando outras possibilidades, como deve ser sua postura em relação a tais conteúdos e por que (visão atitudinal) deve trabalhar em busca da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo para que a Educação Física Escolar mostre para que veio.

Palavras-chave: Educação Física; PROEJA; Componente Curricular; Currículo Integrado.

Abstract

In order to speak of physical education as a compulsory component of basic education curriculum it is necessary to highlight the nuances that pinpoint its history. Therefore, the study is presented in order to emphasize both the past and the present of this area as well as to ratify or refute its functionality as a curriculum component in the Integration Program from Professional Education to Basic Education in the category of Youth and Adults – PROEJA. Moreover, the research demonstrates what the Physical Education teacher can develop,

* Docente da Rede Pública Municipal de Educação de Cabo Frio/RJ e cursista da Pós-graduação em PROEJA – IFF/Cabo Frio.

in form of suggestions, not expiring other possibilities, what the position of the teacher should be like in face of such contents and why he should work on the emancipation of the individuals involved in the process, so that Physical Education shows its purpose.

Key-words: *Physical Education; PROEJA; Curriculum Component, Integrated Curriculum.*

Introdução

A educação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas, fato corroborado por Veiga (1989) que em seus estudos faz um detalhamento da trajetória da educação no cenário brasileiro a partir de 1549 até 1930. Durante essa trajetória, a dualidade educacional, considerada por Rodrigues (2005) como milenar e fruto da luta de classes, apresenta-se como um dos fatores que promoveram a desagregação do sistema educacional, tanto a nível social quanto econômico.

Documentos relevantes como os Pareceres 16/1999 e 11/2000 também fazem menção ao dualismo na educação. O primeiro reporta-se ao sentido dado à educação para o trabalho onde a formação profissional era reservada às classes menos favorecidas e, o último, por sua vez, destaca o caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais. Percebe-se assim, a história da educação brasileira como um registro de sucessivos atos restritivos à universalização da educação básica e o seu contraponto, a destinação das atividades manuais aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, às classes menos favorecidas (BRASIL/MEC SETEC, 2004).

Contudo, para conhecer o caráter dual conferido à educação, é imperativo reportar-se a Ramos (2006) a qual afirma que a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivessem alguns poucos direitos. Nesse sentido, segundo a autora, a educação de caráter geral, clássico e científico, destinava-se à formação das elites dirigentes.

Depreende-se que, a classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser, também, detentora dos bens culturais (ROMANELLI, 2009). À classe menos favorecida, aos desvalidos da

sorte, portanto, cabia-lhes um tipo de educação alijada e fragmentada, desencadeando processos excludentes no campo educacional.

Consoante ao vislumbrado, a Educação Física se apresenta nas práticas escolares no Brasil, desde o século XIX, experimentando desde então um processo permanente de enraizamento escolar (VAGO, 1999), de marginalização e dicotomizada, tornando-se obrigatória no currículo das escolas primárias e secundárias no Brasil por meio do artigo 131 da Constituição de 1934 (BOMBASSARO; VAZ, 2009). É impossível negar que as transformações ocorridas no cenário nacional não tenham exercido influência no campo da educação que por sua vez também influenciou a Educação Física¹ – alvo desta pesquisa. Leis como a n° 4.024, de 1961; a n° 5.692, de 1971; o Decreto n° 69.450, de 1971 e, mais recentemente, a n° 9.394, de 1996, foram responsáveis pelo norteamento desta área e até mesmo por suas representações e que serão objetos de análise mais à frente.

Destarte, o presente estudo tem o propósito de contribuir com o debate sobre a inserção da EF como componente curricular no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, alinhando-se ao pensamento de Souza Filho (apud GUIMARÃES; VALDEZ, 2009).

No item primeiro, descrever-se-á a historicidade da Educação Física, desde suas origens aos meandros de 1980; no segundo, delinear-se-á a formação desta área no Brasil, perpassando desde práticas alienadoras à criticidade; no terceiro, abordar-se-á a relação deste componente escolar junto à tríade trabalho-saúde-educação; no quarto, considerado o cerne desta pesquisa, abarcar-se-á o papel da Educação Física no PROEJA e; por fim, far-se-á a análise dos resultados da pesquisa e as devidas considerações.

Educação Física: da origem médica-higiênica aos anos 80

Oficialmente, a introdução da Educação Física na escola ocorreu em 1851 (séc. XIX) com a reforma Couto Ferraz (DARIDO; RANGEL, 2005; BOMBASSARO; VAZ, 2009). Embora oficialmente inserida, não se consolidou na área escolar, sendo somente considerada disciplina escolar efetivamente a partir de 1934 com a Constituição Federal deste ano. Seu nascimento se deu, segundo Bracht (1999) somente para cumprir a função de construir corpos saudáveis. Vago (2002 apud GALVÃO; JÚNIOR, 2005) corrobora a ideia, destacando que em seu nascimento a Educação

¹ Para efeito de simplificação, considerar-se-á Educação Física como EF.

Física figurava-se como ginástica, com o objetivo de “desinfetar e limpar” os corpos das crianças, tornando-os “belos”, “fortes” e “saudáveis”, somado à ideia corretiva, ou seja, “endireitar” os corpos “defeituosos”, “toscos”, “amarelados”, “indolentes”, colocando-os em posição ereta e varonil.

A Educação Física nasce então com a função de ser um dos aparelhos ideológicos do Estado (LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2006) a fim de sanar através da escola as mazelas que tanto incomodavam o crescimento social. Surge assim uma concepção inicial de Educação Física higienista (MENDES; NÓBREGA, 2007) que se propunha a ser mais um braço forte do Estado brasileiro de divulgação de hábitos saudáveis de vida. Adiante, a Educação Física incorpora uma roupagem militaresca o que é demonstrado por Linhales (2009) no intuito de formar uma pátria forte com filhos fortes. Darido sintetiza bem o ideal higienista-militarista afirmando que:

[...] ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar (DARIDO, 1999, p. 2).

A autora expõe o início já marginalizado dessa área que desde seu surgimento serviu aos interesses hegemônicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Caparroz (1997) tece críticas ao modo inicial como fora concebida a Educação Física, isto é, ao seu status militaresco e higiênico com aulas semelhantes à instrução militar, visando à purificação social (eugenia). Freire (1989) corrobora com os autores sendo ainda mais crítico quando se refere à Educação Física, definindo-a como filha natural do militarismo e adotiva da medicina higiênica.

A Constituinte de 1934 é tratada como o principal marco legal da área, a Lei nº 4.024, de 1961 (1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), em seu artigo 22, destaca a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primário e médio. Com o Golpe de 1964, os militares tomam o poder e, em 1971, é promulgada a Lei nº 5.692 (2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) onde o legislador destaca em seu artigo 7º a inclusão obrigatória da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Contudo, o Decreto nº 69.450, de 1971, é considerado o marco regulatório da Educação Física no Brasil face seu artigo 1º onde é estabelecido pelo legislador que “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora—forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.” (BRASIL, 1971).

O legislador deixa explícito o caráter nacionalista dado à área que deveria usar o esporte para determinado fim. Tal sentido norteou o trabalho docente por muito tempo, postulando-o na aptidão física e que, ainda hoje, gera certa confusão. Apesar de todas as nuances, chega-se aos anos 80 com a Educação Física passando por uma crise de identidade, pois não estava mais a serviço dos militares, sendo então descaracterizada e subjugada no cenário escolar, quadro este que somente iria mudar a partir de meados dos anos 80 com o surgimento de professores de base marxista, sendo, logo após, chamados de progressistas.

Educação Física escolar: da alienação à criticidade

Para uma nação ingressar no rol dos países desenvolvidos, é necessário, dentre outros aspectos, investimentos consideráveis em educação. Entretanto, num país de mão de obra de base escravocrata, que optou em importar tecnologia e não produzi-la, onde desde a Colônia aos dias atuais se vê tamanha desigualdade social, não é de se estranhar as discrepâncias históricas.

Desde seu estabelecimento, a Educação Física serviu aos interesses hegemônicos higienistas-militaristas; efetivou-se pelos métodos ginásticos; incorporou o esporte como um de seus braços fortes, chegando à década de 80 em profunda crise (COLETIVO DE AUTORES, 1992) o que é comprovado também por Medina (1990 apud CAPARROZ, 1997).

Tamanha servidão fez com que esta área produzisse e reproduzisse os modelos de sociedades vigentes, mantendo o *status quo*.

A partir de meados dos anos 80, ações revolucionárias lideradas por professores de cunho progressista buscavam um novo sentido para a Educação Física, pois aquela “prática” excludente, esportivizante e salvacionista não se enquadrava ao novo cenário social advindo da saída dos militares e da redemocratização. Esses movimentos renovadores (COLETIVO DE AUTORES, 1992) ou de concepções e práticas pedagógicas libertadoras (CAPARROZ, 1997) eclodem no campo educacional, com suas ideias tendo rápida aceitação e que se intitulavam oficialmente como movimentos

revolucionários da Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005), com destaque para a abordagem Psicomotora, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória, a Saúde Renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Coletivo de Autores destaca que os movimentos renovadores da Educação Física “se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surgem como crítica às correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas”(1992, p. 55).

Kunz (2001) aponta para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas. Para a autora e concordando com o Coletivo de Autores, é necessária uma Educação Física que vá além do ensino dos esportes.

De fato houve uma evolução metodológica a partir dos anos 90 o que forçou os professores a reavaliarem sua ação, principalmente após a promulgação da LDBEN em 1996. Assim, de acordo com Loro; Tonetto; Paim (2008, p. 287): “a Educação Física escolar de outrora, pautada pelo ensino tecnicista, preparava os professores para a competição e para a formação de equipes nas escolas. Um ensino bem diferente da realidade da finalidade das aulas de Educação Física de hoje.”

De acordo com esta Lei, a Educação Física surge apenas como componente curricular, isto é, mera atividade escolar que poderia ser efetivada ou não. Posteriormente, foi instituída como obrigatória pela Portaria Interministerial 73, de 23 de junho de 2001 (BRASIL, 2001), caracterizando-a no mesmo nível das demais. Em 2003, a Lei nº 10.793 reforça esse sentido, sendo preconizado pelo legislador a inclusão obrigatória deste componente curricular no mesmo patamar que os outros, além disso, a própria existência da LDBEN/96 revoga todas as outras leis que um dia legitimaram a Educação Física, inclusive o polêmico Decreto nº 69.450, de 1971.

É imperativo destacar a elaboração da Carta Brasileira de Educação Física, documento norteador para a área em geral e a nível escolar. A promulgação do Manifesto Mundial em 2000 e a elaboração do Documento de Intervenção do Profissional desta disciplina, em 2002, também são fatos relevantes.

Destarte, após mais de cem anos de lemas e dilemas, a Educação Física no século XXI deveria ser ofertada em toda a Educação Básica, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e também na

Educação Profissional, independentemente do período, contudo o que se tem visto é um descaso com leis sendo editadas no intuito de “beneficiar” alunos com prole; aqueles que estejam prestando serviço militar; que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de 30 anos; que possuam algum tipo de doença ou deficiência (auditiva, física, intelectual, visual ou fisiológica). No entanto, essa concepção de Educação Física remota do final do século XIX e início do XX, portanto uma ideia totalmente desatualizada e um retrocesso à educação.

Depreende-se assim que, a inclusão da EF como componente curricular na EJA representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2002). Segundo ainda o referido documento, a apropriação dessa cultura por meio da EF na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhora da qualidade de vida e que:

[...] o conceito de cultura, tratado nesta proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. Cultura corporal de movimento indica assim, um conhecimento passível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais (idem, p.193).

Portanto, é direito dos alunos ter acesso a essa cultura que deve ser transmitida de forma crítica e reflexiva pelos professores de educação física, respeitando as particularidades de cada local e público.

O tripé trabalho-saúde-educação e o papel da Educação Física nessa relação

Trabalho, saúde e educação são direitos sociais preconizados em leis específicas e devem ser garantidos a todos os cidadãos. Nessa trama, a EF na escola, em consonância com o Parecer 11/2000 e com as Propostas Curriculares deste componente na EJA, deve:

[...] constituir-se numa Educação Física de Qualidade, sem distinção de qualquer condição humana e sem perder de vista a *formação integral das pessoas (grifo meu)*, sejam crianças, *jovens, adultos ou idosos (grifo meu)*, terá que ser conduzida pelos profissionais de Educação Física como um caminho de desenvolvimento de estilos de vida ativos nos brasileiros, para

que possa contribuir para a Qualidade de Vida da população (CONFEEF, 2000, p. 15).

Destaca-se ainda que, para uma Educação Física no Brasil de qualidade a fim de contribuir para a melhoria da sociedade, o referido documento estabelece algumas referências, pelas quais deve:

[...] ser entendida como direito fundamental e não como obrigação dos brasileiros; prover os seus beneficiários com o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes, valores e conhecimentos, procurando leva-los a uma participação ativa e voluntária em atividades físicas e esportivas ao longo de suas vidas; [...] propiciar vivências e experiências de solidariedade, cooperação e superação; [...] ajudar os beneficiários a desenvolver o respeito pela sua corporeidade e as das outras pessoas, através da percepção e entendimento do papel das atividades físicas na promoção da saúde; interatuar com outras áreas de atuação e conhecimento humano, desenvolvendo aos seus beneficiários, atitudes interdisciplinares (idem, p. 16-17).

Então, numa sociedade impregnada de valores estéticos hegemônicos e com condições precarizadas de trabalho, principalmente com o advento da tecnologia o que desencadeia a incidência das doenças relacionadas ao trabalho, como por exemplo, as lesões por esforços repetitivos (LER) ou também chamada de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), bem como a fadiga física e mental (BRASIL, 2001), urge assim a necessidade do professor de educação física se posicionar em seu lócus, criando condições para que os alunos tomem um posicionamento crítico e reflexivo ante o exposto o que é corroborado também por Tani (2002), pois, este afirma que a educação física deve esforçar-se a fim de promover a qualidade de vida das pessoas.

Soares (1996), no que tange à especificidade da Educação Física, afirma que “a Educação Física está na escola. Ela é uma matéria (sic) de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição (p.7)”. Ainda segundo a autora, esta desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola.

Dessa forma, conclui a autora que, para realizar esta tarefa, a Educação Física deve preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola, sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. A educação física não pode

deixar, portanto, de ser entendida como uma prática educativa, ou ainda, como prática social, já que se ocupa do educar por meio do movimento (LÜDORF, 2009). Para o autor, espera-se, da educação física, a tarefa de “esculpir” o corpo, para além do sentido puramente estético ou literal da palavra, mas, em um sentido amplo, de formação humana.

É função do professor de Educação Física debater a multiplicidade de assuntos junto aos seus alunos, balizando-se sempre em uma concepção crítica e de emancipação dos sujeitos. Além disso, de forma geral, o trabalho, a saúde e a educação sempre serão objetos de debate no âmbito da escola, sendo o professor de Educação Física, um dos responsáveis em pontuar as nuances que perpassam essa tríade, principalmente quando o assunto é a saúde dos alunos.

Numa análise complementar, após a saúde ser contemplada na Constituinte de 1988, a educação surge no artigo 205, sendo destacada pelo legislador como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser 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. Na esfera legal, a LDBEN surge abaixo da Constituição de 1988, sendo que nela o legislador, em seu artigo 1º, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

Percebe-se para efeito de estudo a íntima relação entre trabalho e educação, corroborado por mais um marco legal e isto reforça ainda mais o papel da educação física nessa relação, pois, numa visão pragmática, o sujeito precisa ter saúde para trabalhar; necessita de educação para ter acesso à informação e manter um estilo de vida ativo; por fim, para que obtenha acesso ao mundo do trabalho irá precisar de formação escolar sólida e de qualidade, assim, nessa trama, a educação física ganha um papel interventor de destaque.

Entretanto, na sociedade atual onde prevalece a velocidade da informação, isto é, onde a sociedade informacional já esta estabelecida (BARCELOS; BATISTA; RAPKIEWICZ, 2003) a precarização do labor, advinda da escassez de postos de trabalho e emprego, proporcionado pelo modelo de acumulação e exploração do homem sobre o homem e muito bem colocado por Dias; Neto (2004) tem levado cada vez mais os jovens e adultos que vivem do trabalho a adoecer.

Segundo o Ministério do Trabalho² (BRASIL, 2005a) a saúde e a doença são processos dinâmicos intimamente articulados com os modos de desenvolvimento produtivo da humanidade em determinado momento histórico. Assim, como o modo de produção capitalista não respeita o homem, este trabalho tanto desgasta como adocece os trabalhadores, fato que é corroborado por Asmus (2001, apud BRASIL, 2005b) quando diz que a exaustão corporal provocada por uma carga de trabalho além do “suportável” pelo organismo do indivíduo pode gerar patologias.

Saviani (2007) pontua bem a complexidade da relação educação-homem-trabalho o que é também analisado pelo autor em outra obra³ no qual tece a historicidade do trabalho, destacando todas as suas nuances. Frigotto (2001), citando Karl Marx, aponta para as duas dimensões do trabalho distintas e articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade e Kuenzer (2008) corrobora a importância da elevação cultural na formação dos trabalhadores, destacando que estes, com dificuldades de requalificação intelectualizada, em decorrência da precarização cultural derivada da origem de classe, tendem ou à exclusão ou à inclusão nos setores mais precarizados nos arranjos flexíveis de força de trabalho.

De que forma, então, a Educação Física pode ser legitimada e contribuir para o debate nessa conjuntura? Como o professor deve se posicionar ante aos modelos de acumulação flexível e exploração da mais-valia? É sabido que a Educação Física tem passado por um intenso processo de transformações, visando comprovar sua importância na escola (FONSECA; FREIRE, 2006). Será que tais transformações podem contribuir nessa relação? É imperativo destacar a Lei nº 11.741, de 2008 que propõe a articulação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e os preceitos legais que tornam a Educação Física facultativa nesta modalidade de ensino. Como então, oferecer sentido a este componente curricular, pertencente à Educação Básica, numa proposta que integra educação com formação profissional? Vislumbrar-se-á a seguir.

Currículo integrado e PROEJA: a Educação Física e sua especificidade

Em recente estudo, Ciavatta; Rummert (2010) preconizam os pressupostos para a concretização de uma proposta de currículo integrado à

² Para mais ver BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho*. Brasília, 2001. e BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Dermatoses ocupacional*. Brasília, 2006

³ O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. S.d. S.l.

formação profissional. De acordo com as autoras, a fim de tal concretização é necessário, acima de tudo, considerar as especificidades da educação de jovens e adultos, bem como o trabalho como eixo articulador de EJA.

No tocante a construção dessa proposta, o currículo surge como componente basilar. Para Sacristán (2000), currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. Santomé (1998) em sua obra destaca a criação do currículo integrado a fim de superar a fragmentação da cultura escolar ocasionada pelos modelos de produção, surgindo no intuito de aproximar as áreas de conhecimento percorrendo uma pista a fim de promover a elevação cultural de seus atores, conciliando a formação geral com a profissional, ou melhor, como afirmam Ciavatta; Frigotto; Ramos:

[...] a origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (2005, p.87).

Os autores destacam que, numa proposta de formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica será necessário a busca pelos alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Em consonância, o Documento Base PROEJA, no que se reporta à construção curricular, aponta que:

[...] o currículo dever ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade [...] precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades [...] o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos (2007, p. 28).

Em Ramos (2005 apud CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005) tem-se o tipo de integração desejada na qual se exige que a relação entre os conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. O Documento Base PROEJA (2007) – Ensino Médio – fala da formação integral do educando, sendo que esta formação:

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

Para tanto, o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer (BRASIL, 2007). Por fim, o referido documento define currículo integrado como:

[...] uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais (idem, p. 430).

Contudo, para falar de currículo integrado a Educação Física deve estar inserida na discussão, pois ela faz parte da Educação Básica e deve se adequar à proposta pedagógica da escola. Souza Filho (apud GUIMARÃES; VALDEZ) sintetiza bem a ideia, afirmando que:

[...] para a Educação Física consolidar-se como componente curricular no PROEJA e colaborar para que o sujeito EJA se reconheça como ser pensante e atuante na sociedade, as aulas deveriam ser desenvolvidas a partir da perspectiva dos alunos, das suas representações, de suas ideias e dos seus interesses de modo que esses aspectos promovessem uma ação pedagógica

afirmativa, tanto no processo de ensino orientado quanto no processo de aprendizagem participante (2009, p. 119-120).

O autor sugere que:

[...] seria relevante para a Educação Física estar presente no processo de inclusão sócio-educacional e cultural dos alunos da EJA e, nesse processo, analisar, discutir e valorizar a história de vida desses sujeitos, as marcas tatuadas na sua corporeidade, os seus valores, as suas concepções político-ideológicas e econômicas, a sua dimensão cultural e a sua percepção de mundo (idem, p. 120).

Sendo assim, partindo da premissa que a LDB de 1996 estabelece a Educação Física como componente curricular é necessário um debate acerca de suas especificidades concernentes ao PROEJA. Entretanto, para Melo:

[...] precisamos considerar a importância do ensino da Educação Física na escola para re-significar os conhecimentos advindos das nossas próprias experiências de vida e admitir a possibilidade de compreensão de conteúdos que perpassam o universo da ética, da estética e da cultura de movimento e cada aluno (2006, p.190).

A Proposta Curricular de Educação Física para a EJA estabelece as competências desta área, com o objetivo de:

[...] promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais; valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento; perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea; usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida; valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal; compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos (BRASIL, 2002, p. 205-206).

Sabendo que o PROEJA é destinado a jovens e adultos trabalhadores ou não (público da EJA), a inclusão da Educação Física neste projeto maior

representa, parafraseando o Documento Referencial de Educação Física para esta modalidade (BRASIL, 2002), a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento que, para a referida proposta é entendido como:

[...] produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. Cultura corporal de movimento indica assim um conhecimento passível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais. Esse conhecimento foi construído pela humanidade ao longo do tempo, aperfeiçoando as diversas possibilidades de uso do corpo com a intenção de solucionar as mais variadas necessidades, para os mais diversos fins (idem, p. 1).

Corroborando o pensamento anterior, Darido; Rangel (2005) afirmam que nas aulas de Educação Física podem configurar-se em um espaço de discussão sobre a saúde a partir da tematização a Cultura Corporal de Movimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Destarte, no caso do PROEJA que poderá ocorrer no horário noturno, este aluno – do noturno – de acordo com Mattos; (2007) antes de ir para a escola, executou uma jornada de trabalho bastante árdua e ainda segundo os autores, enfrenta diversas dificuldades socioeconômicas, pessoais e apresenta estados de fadiga (física, mental, psicológica, metabólica e hidroeletrolítica), fazendo parte de um grupo de pessoas que necessita de um trabalho diferenciado de Educação Física.

O PROEJA, então, de acordo com Castro; (2008) tem o desafio de potencializar a construção de uma educação libertadora, considerando o aluno como uma pessoa inteira, com afetividade, suas percepções, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade.

Assim, de acordo com Rummert é preciso:

[...] contribuir de forma efetiva para que os jovens e adultos trabalhadores compreendam os processos históricos, geradores de suas precárias condições de existência e possam neles interferir a seu favor; [...] propiciar aos jovens e adultos trabalhadores oportunidades efetivas de desenvolvimento integral sem marcas discriminadoras de classe; pautar-se em referências teórico-metodológicas próprios que não podem ter como paradigma e escola regular, que atende crianças e adolescentes (apud CIAVATTA; FRIGOTTO, 2005, p. 128).

Dessa forma, levando em consideração o ideal de formação integral preconizado pelos Documentos deste Programa, respeitar-se-á o cidadão enquanto sujeito de direito, pois, como afirma Oliveira “Educação Física é Educação” (2004, p. 105), sendo assim, para que seja possível fazer valer este pensamento, processar-se-á um estudo aguçado a fim de se conhecer a visão da comunidade escolar no que tange o componente curricular, objeto deste estudo.

Processos metodológicos utilizados e verificação dos resultados obtidos do estudo feito no *campus* Macaé do IFF

Para fins de aprofundamento, a pesquisa traz em seu bojo um caráter do tipo pesquisa-ação (SEVERINO, 2007), norteadada pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo e, em relação às técnicas de pesquisa, tem-se a aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

A realização da pesquisa ocorreu nas dependências do Instituto Federal Fluminense – IFF, *campus* Macaé, município do Estado do Rio de Janeiro, com alunos do 1º e 2º anos do curso de Calderaria e do 3º ano do curso de Hotelaria, que participaram voluntariamente, totalizando uma amostragem de 22 (vinte e dois) cursistas, de ambos os sexos, com idades a partir dos 18 (dezoito) anos. Foi consultado também o Coordenador da EJA/PROEJA naquela Instituição. A escolha da instituição se deu aleatoriamente, bem como o quantitativo da amostra que se resumia ao número de alunos presentes no dia do comparecimento do pesquisador.

Para efeito de tratamento e análise das informações constantes nesta pesquisa, utilizou-se os referências de Severino (2007), a fim de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Assim, após a aplicação dos questionários junto aos cursistas, bem como do coordenador, observou-se que, dentre os vinte e dois cursistas entrevistados, nove alunos encontram-se na faixa etária⁴ entre 18 a 25 anos, sendo esta predominante em todo o curso; os outros grupos etários, 26 a 33 anos, 41 a 48 anos, 34 a 41 anos e aqueles acima de 48 anos, correspondem a cinco alunos, quatro alunos, dois alunos e dois alunos, respectivamente. Quanto ao sexo, há o predomínio maior do masculino, em torno de 14 alunos e do feminino de 8 alunas. Os homens, portanto, são maioria nessa pesquisa, bem como aqueles considerados como jovens.

⁴ As faixas etárias foram elaboradas aleatoriamente pelo pesquisador.

No que tange os motivos que levaram os alunos a ingressar no PROEJA, a opção “**Retomar os estudos**” foi a mais destacada; seguida por “**Conseguir emprego**”; “**Mudar de emprego**” vem logo a seguir como a terceira mais indicada; “**Certificação mais rápida**” aparece como a quarta mais apontada e, por fim, “**Melhorar o salário**” foi a menos pontuada. Vale destacar que os cursistas, além de retomarem seus estudos, objetivam, sobretudo, conseguir um emprego ou mudar de ocupação. Surpreende àqueles mais céticos, quanto à função do PROEJA que, a certificação mais rápida ou aligeirada tenha sido renegada a terceiro plano.

No aspecto “**Ocupação atual**”, identificou-se alunos atuando na construção civil; autônomos; agente censitário; empregada doméstica; chefe de cozinha; militares das Forças Armadas; ajudantes em geral; diarista; estudantes e bolsistas; do lar, representando assim uma gama de ocupações. Quando indagados em relação à quantidade de horas trabalhadas, verificou-se que dez alunos trabalham até 8 horas por dia; quatro alunos trabalham entre 9 horas a 12 horas por dia. Seis alunos encontram-se desempregados e um se absteve em responder. No entanto, vale descrever o relato de um entrevistado, o qual afirmou que “*estou desempregado há muito tempo. Com esse curso desejo atuar na area (sic) com uma profissão que me dê uma melhoria de vida para todos do meu lar.*” (ENTREVISTADO 1)

Percebeu-se através da referida declaração a relação entre a formação profissional e a inclusão social e a respectiva melhoria da qualidade de vida que o cursista vislumbra para si e sua família. Nesse aspecto, é valoroso pontuar as declarações feitas pelos cursistas no que tange os “**Outros motivos**” que os levaram a ingressar no PROEJA, como por exemplo, “*pra continuar os estudo (sic) e pelo curso*”; “*e enfim (sic) alcançar formação*”; “*e para ter novos conhecimentos*”. (ENTREVISTADOS 2; 3 e 4)

No tocante à prática de exercício físico, doze alunos relataram que realizam-no; nove que não se exercitam e um nada relatou. Nesse sentido ainda, os entrevistados relataram diversos exemplos de exercício físico, como por exemplo, caminhadas, lutas, dança, ginástica olímpica, capoeira, corrida, natação e até mesmo o Parkour⁵. Esse item abarca conhecimentos empíricos por parte dos entrevistados, sendo necessária a sistematização da aplicação de tais exercícios em benefício da saúde, caso contrário poderá levar a lesões osteomioarticulares⁶ ou até mesmo ao óbito.

⁵ Atividade criada na França que se resume a transpor diversos obstáculos criados pela própria natureza em no meio urbano ou rural. Mistura rolamentos, corridas, saltos, giros entre outros.

⁶ São lesões nos ossos, músculos, tendões e/ou ligamentos.

Quando o assunto abordado foi o tipo de “**Lazer preferido**”, os entrevistados pontuaram itens que vão desde “*passar*” a “*fazer trilha*”. Outros peculiares foram destacados, como por exemplo, “dormir”; “ir para a igreja”; “ler”; “tocar guitarra”. É preciso, todavia, conceituar a tais pessoas o que realmente é lazer, bem como sua relação com as transformações advindas da Revolução Industrial e como tal fenômeno interfere no cotidiano do homem. Além disso, é preciso também analisar criticamente a questão do lazer público e privado; e do lazer enquanto direito social.

Questionados se haveria relação entre “**Corpo saudável e Educação Física**”, vinte alunos, confirmaram que sim; dois alunos afirmaram que não. Esse item é corroborado à frente, no que tange à tríade “**Trabalho-saúde-educação**”, pois vinte e um alunos testificam a contribuição da Educação Física nessa trama social.

Os entrevistados, em sua maioria (18 alunos), apontaram para a necessidade de aulas teóricas e práticas deste componente curricular, sendo que, 13 alunos relataram a necessidade dessas aulas serem ofertadas sob um caráter de “**trabalhos em grupos**”; outros seis alunos destacaram que tal oferta deve ser sob “**aulas expositivas**”; quatro alunos pontuaram que as aulas devem ser “**integradas com outras áreas**”; dois alunos afirmaram que as aulas devem ser oferecidas como “**debates, seminários, mesas-redondas**” e, por fim, outros dois relataram que devem ocorrer como “**palestras**”. Nota-se a noção intrínseca de cooperação que tais alunos possuem ao pontuarem a questão da execução dos trabalhos em grupos, sendo muito pertinente à proposta de currículo integrado e motivo de exploração por parte dos professores envolvidos com tal público.

Os entrevistados concebem a Educação Física de diversas maneiras, como por exemplo, sendo “*a ciência (sic) que estuda parte do corpo e de outros objeto (sic) como eletricidade (sic)*” (ENTREVISTADO 6); “*e (sic) que a física dá melhores condições de vida para o ser-humano (sic), não deixando a obesidade fazer parte da vida*” (ENTREVISTADO 7); outro aluno afirma que conhece “*o mínimo para saber que faz muita falta*” (ENTREVISTADO 8); outro acrescenta que se trata de uma “*matéria fundamental para ter uma vida mais saudável (sic)*” (ENTREVISTADO 9); e, por fim, um último resume que “*educação física é saúde*” (ENTREVISTADO 10).

É gritante a falta de conhecimento em relação ao caráter formador da Educação Física no ambiente escolar. No entanto, não assusta tal fato, visto que, a sociedade em geral, bem como a comunidade escolar, vislumbram-na sob esse aspecto. Desmistificar tal cenário é árduo, porém não impossível, pois é preciso deixar nítido que a Educação Física não “dá” saúde e qualidade de vida a ninguém, muito menos cuida do “físico”; também não é uma

ciência que cuida da eletricidade. Que confusão! Ela, através do ato crítico e reflexivo de seus responsáveis, atua como fator primário na prevenção de doenças, através da prática coerente de atividades física prazerosas. Além disso, auxilia, sistematicamente, na elucidação das dúvidas que perpassam a cabeças dos alunos, numa esfera que ultrapassa a questão biopsicossocial.

Como possíveis assuntos que poderiam ser abordados, tem-se, como exemplos, *“ter aulas de educação física a noite (sic), porque não tem”*, um questionamento feito por um entrevistado; *“alongamentos, tipos de posturas e alimentação”*, outro mais específico; *“deveria ser aplicada fielmente a todas as escolas (sic) municipais, estaduais etc para que não só alguns tenham esse direito”*, afirmação feita por um entrevistado com sentido de garantir seu direito a usufruir desse bem; *“a postura, o modo de se sentar por exemplo (sic)”*; *“alunos acima do peso, ter exercícios próprios para eles”*; *“recuperação de problemas de AVC⁷, problemas de visão, para ajudar na locomoção do indivíduo”*.

O parágrafo anterior corrobora a questão da atuação do professor de educação física no lócus escolar como um interventor social, podendo abarcar toda a área primária deste processo. São perceptíveis as dúvidas dos alunos no tocante à saúde física. Ora, se no lar não obtêm tal conhecimento, a escola é a responsável para tanto; quem será o responsável, na proposta curricular integrada à formação profissional, em sistematizar o conhecimento?

Quanto ao coordenador da EJA e PROEJA daquela Instituição, o mesmo afirma ser *“a educação física de grande importância em todos os momentos da vida do ser humano, auxiliando o homem a ter uma vida mais saudável”*. Nota-se, de acordo com a afirmação anterior, o papel amplo e, concomitantemente, reducionista deste componente estritamente ligado à concepção biológica.

Ainda segundo o coordenador, numa proposta de currículo integrado, a Educação Física poderia estar voltada para o trabalho *“auxiliando nas matérias técnicas com a postura para desenvolver as tarefas diárias do trabalho, na Física aplicada, e outras”*. Percebe-se assim que, à Educação Física é atribuída um papel meramente “auxiliador” e não com uma função própria que lhe seja inerente. Contudo, tal proposta é valiosa, porém não pode resumir-se nisso.

Como inserção numa proposta curricular integrada, como é o PROEJA, de acordo com o entrevistado, a Educação Física poderia apresentar-se como uma área que possa vislumbrar um novo significado,

⁷ Acidente Vascular Cerebral

ajustando-se à proposta curricular. Para ele, “*Saúde e qualidade de vida*” poderia ser uma forma desta inserção na matriz do PROEJA.

Por fim, o coordenador afirma que “*nós profissionais da educação não damos a importância à Educação Física nos espaços escolares, principalmente nossos cursos PROEJA que formam alunos trabalhadores, onde buscamos justificar a falta de tempo. A Educação Física terá mais importância, pois o homem começa a sentir as consequências do mau uso do corpo.*”

É relevante considerar a afirmação acima, pois corrobora a necessidade de trazer à baila a discussão quanto ao papel que a referida disciplina pode e deve desempenhar em qualquer projeto educacional. Para tanto, basta apenas, não só esforços do Poder Público em respeito à área, mas também dos próprios profissionais em comprometer-se com seu papel de interventores sociais.

Considerações finais

Se democraticamente discutido e implantado, é possível a construção de um currículo que contemple todas as áreas de conhecimento, respeitando acima de tudo as especificidades dos sujeitos EJA e o próprio sentido desta modalidade de ensino.

Além disso, deve-se considerar as concepções e princípios emanados do Documento Base PROEJA que destaca o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador; e, por fim, a relação entre currículo, trabalho e sociedade.

É notório destacar que o PROEJA, seja para o nível fundamental ou médio, trata-se de um Programa cuja tendência é por sua universalização, visto que, tem como prerrogativa legal a Lei n° 11.741, de 2008, onde estabelece a articulação entre EJA e Educação Profissional. Todavia, para sua efetivação em todo o território nacional, será preciso empreender esforços políticos e econômicos, além é claro, de tempo hábil.

No tocante à inserção da Educação Física nessa proposta, é possível apresentarmos esta disciplina à sociedade sob outro aspecto, algo que seja mais significativo e contextualizado, com professores preparados para tal propósito. Além disso, é necessário levarmos ao conhecimento do Poder Público, seja Federal, Estadual ou Municipal que a inserção deste componente à matriz curricular do PROEJA é direito garantido por Lei e que, se os alunos irão cursá-la ou não, usando dos pressupostos da Lei para isenção, cabe a tais atores decidirem.

Vale lembrar que, tanto os cursistas entrevistados quanto o coordenador, apontaram ser a Educação Física relevante; já na relação trabalho-saúde-educação, todos foram unânimes quanto à especificidade deste componente, isto é, para os entrevistados, a Educação Física pode intervir nessa trama.

Destarte, para que seja possível inserir o componente curricular – Educação Física – no PROEJA é necessário um amplo debate democrático, não sendo este instrumento um fim em si mesmo. Além disso, o Poder Público, em todas as esferas, deverá modificar a visão quanto ao papel social desempenhado pelos professores deste componente escolar, não sendo aceitável mais a ideia reducionista ou meramente “recreacionista” a ele dirigido no lócus escolar. Para tanto, além da conscientização da sociedade civil e dos poderes constituídos, os próprios professores devem assumir uma posição crítica, reflexiva e emancipatória ante os problemas sociais que chegam à escola.

Compreende-se afinal que, sem ter por escopo uma ação pretensiosa ou corporativista, urge conceber que a formação integral, onde se alia o ensino geral à formação profissional, não deve restringir-se à preparação de mão de obra para atender ao famigerado “mercado de trabalho”, mas sim, partir da premissa de uma formação humanizadora, tendo o aspecto cognitivo, a afetividade e também a corporeidade como itens indispensáveis à emancipação humana e à construção da cidadania.

Vista assim, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica e no mesmo patamar das outras áreas, contribuirá também no processo de formação integrada, intervindo ativamente junto aos assuntos pertinentes à área da saúde individual ou coletiva; na área motora; na questão sócioafetiva (seja intra ou interpessoal), abarcando questões prementes que perpassam o cotidiano dos alunos.

Referências

BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; RAPKIEWICZ, Clevi. Da Informação ao Conhecimento. *Revista Vértices*, v., n. 2, maio/ago. 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v.19, n. 48, ago. 1999.

BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandes. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-

1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n.33, p. 111-128, 2009.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Congresso Nacional.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. *Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998*. Regulamenta a Profissão de Educação Física. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. *Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971*. Regulamenta as atribuições da Educação Física em âmbito nacional e dá outras providências.

_____. *Parecer 16/2001*. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino.

_____. *Parecer 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. *Parecer 16/1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2002.

_____. *Documento Base PROEJA – Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental*. Brasília, agosto, 2007.

_____. *Documento Base PROEJA – Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio*. Brasília, agosto, 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Caderno de legislação em saúde do trabalhador*. 2005a. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília, 2005b. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Dermatose ocupacional*. Brasília, 2006. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho*. Brasília, 2001. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em discussão*. Brasília, abr. 2004. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; VITORETTI, Jaqueline Maria Barbosa. O Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.2, n.3, p. 1-100, dez. 2008.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n.92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005.

_____. *Ensino Médio Integrado – concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n.111, p.461-480, abr./jun. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEEF. *Carta Brasileira de Educação Física*. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em 28 ago.2010.

_____. *Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física*. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em 28 ago.2010.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

DIAS, Robson Santos; NETO, Romeu e Silva. Uma análise das transformações espaciais decorrentes da passagem dos regimes fordista para os regimes flexíveis de acumulação. *Revista Vértices*, v. 6, n. 2, maio/ago., 2004.

SOUZA FILHO, Moysés de Souza. A Educação Física e o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRN – Uma experiência pedagógica no campus Zona Norte de Natal RN. In GUIMARÃES, Cristina; VALDEZ, Guiomar (Org.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009.

FONSECA, Luana Costa Soares da; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física no Ensino Fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.5, Especial 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. TRABALHO. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho., Educação., Saúde*, v.5, n.3, p. 491-508, nov.2007/fev. 2008.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

LINHALES, Meily Assbú. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935). *Educar*, Curitiba, n.33, p. 75-91, Editora UFPR, 2009.

LORO, Alexandre Paulo; TONETTO, Gilnei; PAIM, Maria Cristina Chimelo. A Formação Contínua dos professores de Educação Física da rede pública de ensino. *Educação Santa Maria*, v.33, n.2, p. 281-292, maio/ago. 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte, 2007.

MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p. 188-90, set/Suplemento n.5, 2006.

MENDES; Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. O Brasil-Médico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 209-219, jan./mar. 2008.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.3, n.2, p.359-282, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

TANI, Go. Esporte, educação e qualidade de vida. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Ed UNIMEP, p. 103-116, 2002.

VAGO, Tarcício Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 48, ago. 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

PROEJA e o desafio da qualidade da educação no Norte Fluminense

Márcia Ribeiro Gonçalves*

Marlon Gomes Ney**

Luciana Custódio***

Resumo

O objetivo do artigo é analisar o desafio que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) terá de enfrentar para garantir uma boa qualidade do ensino, na região Norte Fluminense, durante o seu processo de expansão da rede federal às redes, estadual e municipal. A base de dados é composta pelos microdados da edição do ENEM 2007. O baixo desempenho dos alunos na prova objetiva do exame e sua percepção em relação à estrutura das escolas e ao uso de algumas práticas pedagógicas deixam evidente o descaso do governo do estado do Rio de Janeiro e dos poderes públicos municipais com a qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Qualidade do Ensino. Norte Fluminense.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the challenge that the National Program for the Integration of Professional Education with the Basic Education for

* Professora substituta de Química do IFF, aluna do Programa de Pós-Graduação em PROEJA do IFF e professora de Química do Colégio Estadual Nilo Peçanha.

** Doutor em Economia Aplicada pela UNICAMP e professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF.

*** Bacharel em Serviço Social pela UFF e professora do Programa de Pós-Graduação em PROEJA do IFF.

Youngsters and Adults (PROEJA) will face to ensure good quality of education in the northern region of the state of Rio de Janeiro, during the process of expansion of federal schools to state and municipal networks. The database is composed by data of the ENEM edition of 2007. The low performance of students in the exam and their perception about the structure of schools and the use of certain pedagogical practices make clear the disregard of the government of Rio de Janeiro and municipal public authorities with the supplementary education (EJA).

Key-words: *Education of Young People and Adults. Professional Education. Quality of Teaching. Rio de Janeiro.*

Introdução

Freire (1987) destaca dois tipos de pedagogia: a dos oprimidos e a dos dominantes. No primeiro caso, o oprimido deve ter consciência crítica e vontade de transformar sua realidade. A pedagogia proposta coloca a educação como prática da liberdade e da luta pelo resgate da cidadania. O ambiente educacional não deve permitir que as dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem tornem os indivíduos incapazes de construir um conhecimento concreto, crítico e verdadeiro.

A pedagogia do dominante é caracterizada pelo fato de o educador ser o único sujeito de todo o processo de aprendizagem. A sua prática autoritária baseia-se na transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. Os educandos são passivos, pois recebem o saber por meio de depósitos de informações que serão memorizadas e repetidas. A educação acontece como uma prática de dominação por meio da acomodação do oprimido que se acostuma com o mundo da opressão. O resultado é que o conhecimento escolar não condiz com a realidade da maior parte da população, que acaba excluída dos benefícios do sucesso escolar para a escolha de sua trajetória de vida.

Para que a pedagogia dos dominantes se transforme na dos dominados é fundamental proceder-se a uma análise crítica em relação aos problemas observados continuamente na prática educativa, e melhorar o caráter formador da educação na sociedade. A deficiência na garantia da liberdade de escolha por meio da qualificação profissional, uma das importantes justificativas para os investimentos públicos em educação, é, sem dúvida, um desses problemas, que só poderá ser resolvido quando também os alunos pobres possam ter um ensino de boa qualidade. Nesse sentido, a garantia de acesso da classe trabalhadora à educação, por meio

da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve ocorrer sem comprometer a eficiência escolar.

O presente trabalho realiza um estudo de caso com os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a região Norte Fluminense, mostrando que o processo de democratização do acesso ao ensino, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorreu sem compromisso com a qualidade da educação e deu ênfase quase exclusiva à expansão do ensino. Outro objetivo é destacar a importância da busca de uma nova proposta pedagógica visando melhorar a qualidade da EJA através de sua articulação com a educação profissional e tecnológica, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹.

O PROEJA, atualmente, concentra-se na rede federal de ensino, mas o governo pretende expandi-lo para as redes estaduais e municipais, a fim de garantir o aumento do número de vagas no programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). O papel da rede federal seria ofertar, principalmente, a educação profissional, enquanto as demais se encarregariam da formação geral (SANTOS, 2010). Considerando que a expansão do PROEJA prevê a construção de convênios entre a rede federal de educação profissional e as escolas municipais e estaduais, nosso estudo pretende analisar o desafio que o programa deverá enfrentar para garantir a boa qualidade do ensino.

Tendo como prioridade a formação educacional básica de trabalhadores, o PROEJA considera como princípio inalienável e indissociável a formação geral integrada à profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). A percepção dos alunos sobre o estudo como mecanismo de ascensão social é fortalecida diante da afirmação cotidiana da possibilidade concreta de sua efetivação. A demanda pela educação básica, passa a estar fortemente relacionada com a proposta de qualificação profissional das pessoas. Ao melhorar a condição de empregabilidade do trabalhador, o programa pode dar grande contribuição à melhoria da sua formação na educação básica.

¹ O PROEJA é originário do Decreto no 5.478 de 24/06/2005 e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao *Ensino Médio* na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. O decreto foi revogado pela promulgação do Decreto no 5.840, de julho de 2006, que ampliou a abrangência do programa para o ensino fundamental e para admitir a inclusão de instituições de ensino proponentes das redes estadual, municipal e de entidades privadas nacionais de serviço social. Foi criado, então, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a *Educação Básica* na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Aumento do acesso à escola e queda na qualidade do ensino

Sem pretender realizar um estudo detalhado da história da expansão da EJA no Brasil, nesta seção serão recuperadas algumas informações relevantes que evidenciam a falta de compromisso que a expansão do acesso ao ensino teve com a qualidade da educação. Voltada inicialmente para a alfabetização da população adulta, hoje, a EJA abrange todas as séries do ensino fundamental e médio, sendo um instrumento importante para garantir o acesso à educação básica àqueles que não a tiveram na idade própria.

O ensino de trabalhadores era considerado, por uma parcela da sociedade, como algo inútil e perigoso, pois poderia transformar-se numa arma valiosa contra os interesses da classe dominante. O presidente da Royal Society, Davies Giddy, chegou a afirmar, na câmara dos comuns, em 13 de julho de 1803:

O projeto de dar educação às classes pobres trabalhadoras seria de fato prejudicial à sua moral e felicidade; iria ensinar-lhes a desprezar a sua sorte nesta vida, em vez de tornar os seus membros bons servos na agricultura e em outros laboriosos empregos que lhes são destinados na sociedade; em vez de lhes ensinar a subordinação, torná-los-ia facciosos e refratários, iria permitir-lhes ler panfletos sediciosos, livros viciosos e publicações contra o cristianismo; torná-los-ia insolentes para com os superiores (apud IRELAND, 2004).

Também importante escritora filantropa inglesa, especializada em religião, Hannah More, que viveu de 1745 a 1833, declarou que ensinar os pobres a ler era uma louca invenção e um instrumento que pretendia arruinar seu país (IRELAND, 2004). A mesma visão era compartilhada, já no século XX, pelo deputado português Pinto de Mota, que, em 1938, afirmou:

Deformar o espírito de quem aprende é a maior das desgraças; é melhor deixá-los analfabetos do que com o espírito deformado [...]. Se nós queremos entregar esse 1 milhão e 600 mil analfabetos nas mãos de qualquer professor, esses homens podem vir a transformar-se em inimigos da sociedade (apud IRELAND, 2004).

Ao contrário do passado, a formação educacional da população pobre atualmente não é mais encarada como uma ameaça para a sociedade, nem mesmo pela classe mais abastada. Com a modernização tecnológica da indústria e a crescente demanda por trabalhadores especializados, o acesso ao ensino, até então elitista e ligado ao sistema de estratificação social, melhorou gradativamente para a classe trabalhadora (IRELAND, 2004). Além disso, sabe-se que a educação não só afeta positivamente o nível de produtividade e renda do trabalho, como também ela contribui para a redução da pobreza e violência. Quanto maior for a escolaridade, menor tende a ser o nível de fecundidade e de mortalidade infantil, pois há melhor entendimento, por parte do cidadão, sobre as práticas de planejamento familiar e saúde preventiva (NEY, 2006).

Apesar de se reconhecer a educação como uma política importante para a melhoria da qualidade de vida da população, até recentemente ainda havia certo desprezo por parte do governo pela formação educacional do indivíduo adulto pobre. Ao assumir o Ministério da Educação, em 1991, o professor José Goldemberg afirmou que o grande problema do país era o analfabetismo das crianças e não de adultos, que já haviam encontrado seu lugar na sociedade, trabalhando como pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, entre outras profissões (apud IRELAND, 2004). Para o ministro, alfabetizar o adulto não mudaria muito sua posição social, devendo o poder público concentrar recursos na alfabetização das crianças e jovens, o que já faria o analfabetismo desaparecer ao longo dos anos.

As reivindicações sociais, no entanto, têm levado o Estado a avançar nas conquistas do direito de todos à educação. Há cerca de quatorze anos foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB). Elas definiram, no seu artigo quarto, que o dever do Estado com a educação pública deve ser efetivado mediante a garantia de: *a-*) Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito para quem não teve acesso na *idade própria*; *b-*) extensão da obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Médio; *c-*) oferta de *educação para jovens e adultos* com modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo as condições de acesso e permanência dos trabalhadores na escola (MACHADO, 2009).

Nesse contexto, é instituído, pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o PROEJA. Ele pretende ser um marco para a construção de uma política de garantia de acesso e permanência de jovens e adultos nas escolas, buscando atender, além da escolarização, suas demandas pela educação profissional técnica. A iniciativa, de caráter inédito e ainda recente, tem se restringido quase exclusivamente a algumas escolas federais, mais especificamente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia (IF), instituições cuja qualidade de ensino é reconhecidamente muito superior à média das escolas públicas. No entanto, conforme já foi ressaltado, sua expansão pretende contar com a construção de convênios com as escolas das redes municipais e estaduais.

Um problema a ser enfrentado pelo PROEJA é que o fracasso da democratização do ensino é comumente atribuído ao alto rigor que a escola elitista impunha no passado. Para expandir o acesso ao ensino e garantir a permanência dos mais pobres nas escolas, tem-se desfigurado o método de ensino e rebaixado a sua qualidade, criando o que Nosella (1997) chama de “escola aparente”. Embora o mundo do trabalho se aproxime do mundo da escola, os dirigentes e os dirigidos continuam em ambientes escolares diferentes, mesmo recebendo diplomas “iguais”. É oferecido ao trabalhador o longo caminho de uma escola secundária empobrecida a qual vai lhe proporcionar poucas oportunidades para o ingresso na universidade (NOSELLA, 1997).

Teixeira (1994) também critica a falta de compromisso da expansão do ensino no Brasil com a qualidade. Ele destaca, por exemplo, a criação das chamadas “*escolas-cinema*”. O termo foi idealizado pelo autor por causa do surgimento de três e até quatro turnos por dia como se as aulas fossem seções de cinema, com o objetivo de a escola poder atender um número cada vez maior de alunos. Aconteceu também a expansão do ensino noturno e da EJA, ambos carentes de qualidade e que, frequentemente, o diploma torna-se a principal motivação para a proliferação de cursos. Outro problema é com pouco cuidado com as escolas já existentes. Com a expansão do número de matrículas, houve insuficiência na quantidade de prédios e na oferta de professores. O resultado é que o tempo necessário para a formação do aluno foi reduzido, possibilitando atender uma “clientela maior”.

Nas palavras de Teixeira (1994, p. 85):

A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo consumatório, mas não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes, um processo, temporal e espacial, longo e complexo, de preparo individual, como é o educativo. E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução de horário, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as mínimas condições necessárias de funcionamento.

Para Nosella (1997), a transformação do acesso ao ensino em *universal, público e gratuito* aconteceu de forma desordenada e obscureceu o antigo padrão unitário de qualidade, proporcionando apenas o aumento do número de vagas. Como a taxa de analfabetismo e a proporção de crianças frequentando a escola são indicadores sociais monitorados por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, sendo inclusive motivos de sanções econômicas internacionais, as políticas públicas têm dado ênfase quase exclusiva ao aumento da oferta de vagas nas escolas.

Com a queda da qualidade do ensino público, agora mais voltado para a população mais pobre, o ensino privado, considerado melhor, passa a ser cada vez mais procurado pela população relativamente rica, que até então também fazia uso do ensino público de boa qualidade. Ao poder pagar uma escola particular, as classes altas conseguem preservar a sua distinção educacional. O dualismo no ambiente educacional é preservado, mas agora cada vez menos pela exclusão da população pobre do ensino e cada vez mais do ensino de boa qualidade, mais especificamente pela oposição ensino público *versus* privado, turno diurno *versus* noturno, e modalidade regular *versus* EJA. Como bem afirmou Nosella (1997, p.180), é preciso reconhecer que “a educação escolar séria e de qualidade, entre nós, é de fato superconcentrada”.

Particularmente em relação à EJA e ao PROEJA, a garantia da qualidade da educação tem o desafio de enfrentar condições de ensino e aprendizado que costumam ser bem mais adversas do que no ensino regular: alunos trabalham, têm de cuidar de filhos ou netos, estão em diversas faixas etárias e são bastante heterogêneos no tempo de iniciação ou interrupção dos estudos. O resultado é que os docentes enfrentam enormes dificuldades de repassar conteúdos para um grupo com grande dificuldade de aprendizado pelos métodos tradicionais de ensino, desenvolvidos levando-se em conta as experiências vividas no ensino regular (SOUZA, 2007).

Se, por um lado, boa parte dos alunos da EJA apresenta deficiência de aprendizado pelos métodos tradicionais, por outro, a bagagem de informações trazidas do dia-a-dia dos educandos pode e deve ajudar a acelerar o processo de aprendizagem. Para isso, os temas abordados devem partir das experiências e necessidades dos alunos. Mecanismos variados como o uso da tecnologia, multimídia, música, jornais, revistas, entre outros, contribuem para o melhor aproveitamento e entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, o professor ensina e aprende ao mesmo tempo, criando um ambiente de interação e facilidades para a construção do saber. Nesse sentido, além de analisar o desempenho dos

alunos no ENEM, será avaliada a disponibilidade de alguns instrumentos pedagógicos por parte das escolas que poderiam contribuir para melhorar o ensino.

Metodologia e informações sobre a base de dados

A base de dados da pesquisa é composta pelos microdados da edição do ENEM 2007, excluindo as pessoas que não fizeram a prova objetiva, não responderam ao questionário socioeconômico e que não possuem informações sobre a dependência administrativa da escola (municipal, estadual, federal ou privada) e a modalidade de ensino (EJA ou regular). O resultado é um total de 3.476 estudantes, sendo 2.345 provenientes de escolas estaduais (67,5%), 720 vêm do ensino particular (20,7%), 235 da rede federal de ensino (6,8%) e apenas 176 oriundos de escolas municipais (5,1%).

Considerando a modalidade de ensino, é grande o predomínio dos 2.992 participantes que cursaram a educação regular. Eles representam 86,1% da amostra. É importante, porém, ressaltar que mais de 480 alunos da EJA fizeram a prova objetiva e responderam ao questionário, o que permite ter um número significativo de observações em todas estimativas. Como mais de 80,0% dos alunos provenientes da EJA concluíram o Ensino Médio em escolas estaduais, seguido das escolas municipais, 14,5%, estabelecimentos privados de ensino, 3,7%, e da rede federal, 1,0%, os dados refletem principalmente a realidade do ensino público estadual (ver Tabela 1). O mesmo também acontece em relação à modalidade de ensino regular.

Tabela 1 - Número de participantes do ENEM 2007 que fizeram a prova objetiva, responderam ao questionário socioeconômico e possuem informação sobre a dependência administrativa da escola e a modalidade de ensino. Norte Fluminense, 2007

Estatística	Regular		EJA		Total	
	N	%	N	%	N	%
Federal	230	7,7	5	1,0	235	6,8
Estadual	1.954	65,3	391	80,8	2.345	67,5
Municipal	106	3,5	70	14,5	176	5,1
Privada	702	23,5	18	3,7	720	20,7
Total	2.992	100,0	484	100,0	3.476	100,0

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

Uma questão metodológica relevante no estudo do desempenho dos participantes do ENEM é a escolha da variável a ser utilizada. Existe a possibilidade de se utilizar exclusivamente as notas da prova objetiva, apenas da prova de redação, ou a média das duas notas. A variável a ser analisada é a nota da prova objetiva, porque a subjetividade na hora da avaliação pode ter um papel importante na atribuição das notas da redação, ao passo que a avaliação objetiva é corrigida por meio de processo automatizado de leitura ótica de cartão resposta, não estando sujeita às interferências de quem faz a correção (NEY et al., 2010). Além disso, o fato dela ter 63 questões possibilita maior abrangência dos conteúdos trabalhados na educação básica².

O desempenho dos estudantes será avaliado por meio da mesma interpretação esquemática utilizada pelo INEP (2006) e Ney et al. (2010), na qual o total de acertos nas 63 questões, todas com o mesmo valor, é colocado em uma escala de notas de 0 a 100 e, posteriormente, classificado em três faixas de desempenho: *insuficiente a regular*, compreendendo as notas maiores ou iguais a 0 e menores ou iguais a 40 (de 0 a 25 acertos); *regular a bom*, abrangendo notas superiores a 40 e menores ou iguais a 70 (de 26 a 44 acertos); *bom a excelente*, que são as notas superiores a 70 (de 45 a 63 acertos), conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Faixas de desempenho e número de acertos

Faixas de Desempenho	Intervalos de Notas
Insuficientes a Regular	[0, 40] – entre 0 e 25 acertos
Regular a Bom	(40, 70] – entre 26 e 44 acertos
Bom a Excelente	(70, 100] – entre 45 e 63 acertos

Fonte: INEP (2006)

² Ney et al. (2010, p. 105) utilizam ainda um outro argumento para defender, no caso específico dos estudos sobre desigualdade na qualidade da educação adquirida por alunos oriundos de famílias ricas e pobres, o uso apenas da nota na prova objetiva do ENEM. Para os autores, além da prova de redação ser sobre um único assunto, o tema proposto pode estar "muito mais presente no cotidiano dos alunos pobres, os quais, conseqüentemente, teriam mais 'oportunidades' de aprender sobre o tema fora do ambiente escolar e sem precisar de livros, jornais ou revistas do que os alunos ricos. Isso explica, em parte, o desempenho substancialmente melhor dos participantes do ENEM, particularmente dos mais pobres, nas provas de redação do que nas provas objetivas". O tema de redação proposto no ENEM 2007 foi "O desafio de se conviver com a diferença", no qual a diversidade cultural deveria ser tratada como um patrimônio comum da humanidade e reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (INEP, 2009).

Como a participação no ENEM é voluntária e frequentemente motivada pelo benefício do ingresso no Ensino Superior, o desempenho na prova objetiva é um bom indicador da qualidade da educação básica adquirida. Apesar disso, Ney et al. (2010) afirmam que os dados apresentam algumas limitações que precisam ser consideradas nas análises:

a) os resultados do ENEM podem superestimar a qualidade da educação básica. Com o intuito de ingressar no Ensino Superior, os participantes do exame tendem a se dedicar mais aos estudos no Ensino Médio do que os alunos sem o mesmo objetivo, o que influenciará de forma positiva o seu processo formativo;

b) há sempre a chance de se acertar uma questão de múltipla escolha por meio de uma simples escolha aleatória. Como todas as questões possuem cinco alternativas possíveis de serem marcadas, os estudantes tendem a atingir um nível médio de acertos de 20% do total das perguntas respondidas por “chute”.

Mesmo com as limitações, Ney et al. (2010) acreditam que os dados do ENEM podem ser utilizados para a análise da qualidade da educação básica. Para os autores, as restrições devem ser apontadas apenas para que sejam tomados os devidos cuidados na análise dos resultados, sempre considerando a probabilidade de a qualidade da educação básica estar superestimada. Em outras palavras, a qualidade da educação real deve ser pior do que a estimada.

Qualidade da Educação de Jovens e Adultos no Norte Fluminense

Como o objetivo principal do artigo é avaliar a qualidade da EJA, as estimativas relacionadas ao ensino regular servem exclusivamente para a realização de algumas análises comparativas entre as duas modalidades de ensino. Conforme se poderá observar, a expansão do número de matrículas e a democratização do acesso à escola, para atender os mais pobres, por meio da EJA, aconteceram sem a garantia da qualidade do ensino.

A Figura 1 mostra, para as diferentes dependências administrativas da escola e modalidades de ensino, a distribuição percentual dos candidatos conforme o conceito na prova objetiva. Os dados deixam evidentes as enormes desigualdades educacionais na região. Quando se compara, por exemplo, as proporções de alunos provenientes das escolas particulares, de 40,3%, e federal, de 66,0%, com conceitos considerados de “*bom a excelente*”, pode-se observar que elas são muito maiores do que as proporções de estudantes das escolas municipais, de 3,4%, e das estaduais, de 3,8%. A

proporção de pessoas da rede federal chega a ser 17 vezes maior do que a de candidatos da rede estadual. Na análise comparativa, fica evidente o fato de a expansão do ensino público estadual ter acontecido sem compromisso com a qualidade da educação.

Considerando o total de alunos, nota-se que a proporção de 31,9% de pessoas com conceito “insuficiente a regular” é mais que o dobro dos 15,6% com conceito “bom a excelente”. A qualidade da educação na região, portanto, está mais para ruim do que para boa, sobretudo se considerarmos que o resultado no exame tende a superestimá-la, conforme foi ressaltado anteriormente.

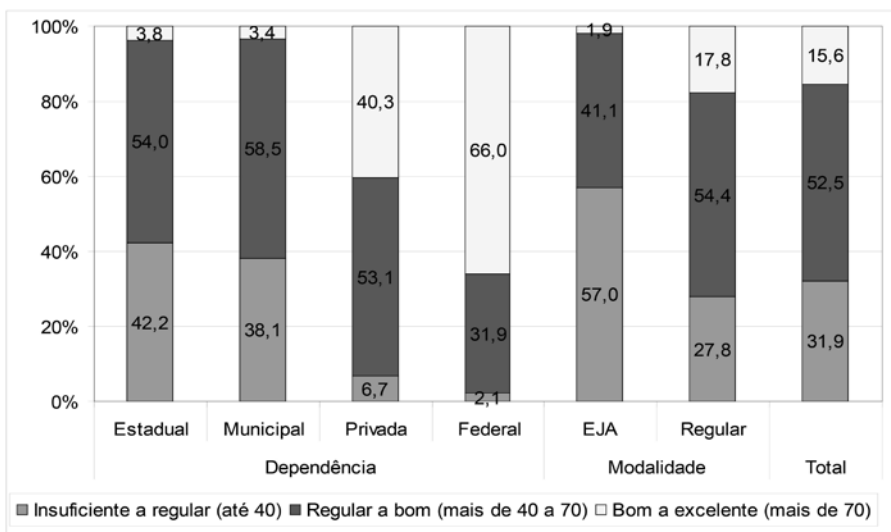


Figura 1 - Distribuição percentual dos participantes do ENEM, segundo a dependência administrativa da escola, a modalidade de ensino e conceito na prova objetiva. Norte Fluminense, 2007

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

Embora a qualidade da educação seja um problema a ser enfrentado pelas duas modalidades de ensino, na região Norte Fluminense, ela é muito mais grave no caso da EJA, na qual a proporção de 57,0% de alunos com notas inferiores a 40 chega a ser 30 vezes maior do que a de 1,9% dos que fizeram mais de 70 pontos. No caso do ensino regular, a diferença entre as duas proporções, embora ainda possa ser considerada grande, cai bruscamente para 1,6 vezes (ver Figura 1). Por isso, torna-se urgente a necessidade de se buscar alternativas que solucionem o problema da baixa qualidade da educação básica, principalmente da modalidade EJA e da rede

estadual, para que a escola cumpra o seu verdadeiro papel formador de cidadãos, por meio de uma inclusão verdadeira.

Para Nosella (1997), as elites buscam estabilidade social por meio de ideologias que são constituídas com a finalidade de manter os privilégios seculares e os níveis de desigualdade que preservem o sistema de dominação. Elas defendem a escola como solução para a melhoria das condições de vida dos excluídos, transferindo a responsabilidade para o Estado. O problema é que a classe mais favorecida pode utilizar o ensino privado ou até mesmo o federal para garantir a qualidade educacional, enquanto o ensino público estadual e municipal e a modalidade EJA, que expandiram sem compromisso com a qualidade, são voltados para a população de baixa renda³. O insucesso escolar da camada pobre da sociedade é atribuído à baixa qualidade da educação. Portanto, a “inclusão” social torna-se questionável e injusta por não oferecer igualdade de oportunidades para todos.

A exclusão social provocada pela má qualidade da educação fica mais evidente quando se compara o desempenho de estudantes que cursaram o ensino regular no período diurno com os da EJA do período noturno (ver Figura 2). Enquanto 20,9% do primeiro grupo tiraram notas maiores do que 70, apenas 0,3% do segundo grupo conseguiu alcançar tal desempenho, o que significa que um aluno do ensino regular diurno tem quase 70 vezes mais chances de conseguir um conceito “bom a excelente” no ENEM do que um da EJA noturno. Há um profundo abismo na qualidade da educação adquirida. Vale ressaltar que apenas um aluno no universo de 316 estudantes da EJA noturno que fizeram a prova do ENEM, no Norte Fluminense, conseguiu tirar mais de 70 na prova.

³ Os dados do ENEM 2007, para o Norte Fluminense, por exemplo, mostram que, do total de alunos com renda familiar menor ou igual a 1 salário mínimo, 91,7% estudaram, no ensino médio, em escolas estaduais, 4,3%, em municipais, 2,4%, na federal, e 1,7%, em instituições privadas. Entre os alunos com renda familiar maior ou igual a 10 salários mínimos, a proporção de alunos que estudaram em escolas estaduais e municipais cai, respectivamente, para apenas 8,4% e 0,3%, ao passo que na rede federal o percentual sobe para 11,0%, e na privada para 80,3%.

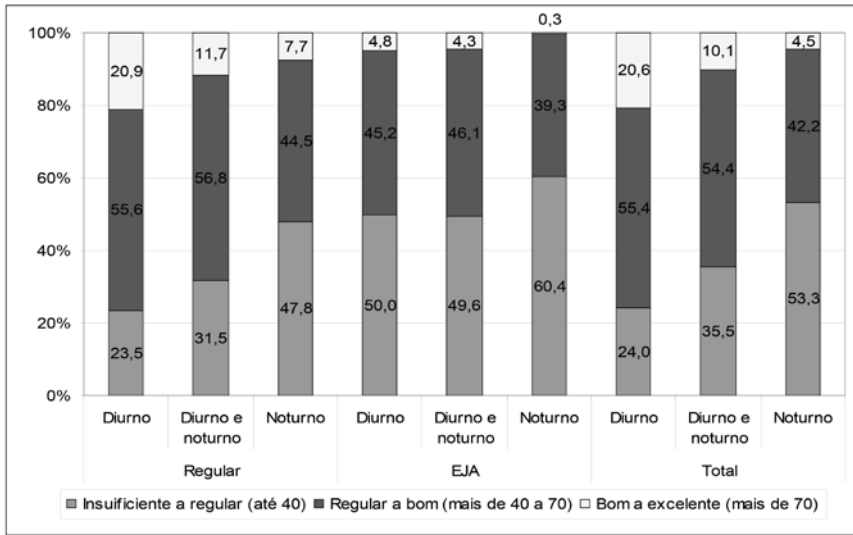


Figura 2 - Distribuição percentual dos participantes do ENEM, segundo a modalidade de ensino, turno que cursaram o ensino médio e conceito na prova objetiva. Norte Fluminense, 2007

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

Nota-se ainda que a metade dos alunos da EJA do período diurno ficou com conceito “insuficiente a regular”, proporção que sobe para mais de 60% entre os estudantes da noite. O ensino regular noturno também apresenta um desempenho medíocre com 47,8% dos alunos, quase a metade, com fraco desempenho na prova objetiva e apenas 7,7% com desempenho “bom a excelente”. O resultado é, portanto, preocupante, pois as políticas educacionais só se caracterizarão como de fato efetivas se conseguirem garantir o ensino básico de qualidade para todos. Caso contrário, o baixo desempenho escolar tenderá a restringir a defesa da liberdade e dos direitos humanos e as oportunidades de mobilidade social para os mais pobres.

Quando destaca que a formação educacional de um indivíduo é um processo longo e complexo, que requer bastante tempo de preparo e estudo, Teixeira (1994) levanta um ponto importante para que se repense o ensino da EJA. Conforme já foi ressaltado, nessa modalidade de ensino as condições de aprendizado costumam ser bem mais adversas do que no ensino regular. Dever-se-ia supor, portanto, que os estudantes levassem mais tempo para concluir o ensino médio. Mas não é o que acontece. Do total de alunos da EJA que fizeram o ENEM, 54,5% disseram que concluíram o

ensino médio em menos de 3 anos, 19,2%, em 3 anos, e 26,4%, em 4 anos ou mais. No ensino regular, as proporções são, respectivamente, de 4,8%, 81,7% e 13,4%.

A EJA é frequentemente encarada, tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos, como uma modalidade de ensino que deve apresentar resultados rápidos e que, em pouco tempo, as pessoas possam cursar toda a educação básica. De acordo com o discurso, quem trabalha o dia inteiro e tem filhos para sustentar não tem tempo a “perder”; e um adulto dificilmente se sentiria motivado a concluir o ensino médio caso tivesse de passar muito tempo estudando. O problema é que a obtenção de um certificado de conclusão é condição necessária, mas não suficiente, para que as pessoas possam disputar os melhores postos de trabalho ou ter acesso ao Ensino Superior, sobretudo nos cursos mais concorridos.

Para Bourdieu (1998), o reconhecimento social para a classificação e alocação dos indivíduos na sociedade de mercado, como ingressar em boa faculdade ou conseguir bons empregos, depende não só do capital cultural *institucionalizado*, que se dá na forma do certificado escolar. Ele também depende do capital cultural *incorporado* de modo pré-reflexivo e automático nas diferentes redes de sociabilidade, como na família e escola, as quais definem, em boa medida, padrões concretos de comportamentos individuais, tais como hábito de leitura, disciplina no estudo e escolha profissional. A EJA contribui claramente para resolver o problema da defasagem do capital institucionalizado dos mais pobres, mas está bem aquém da necessidade de solução da defasagem do capital cultural incorporado.

Em relação ao capital cultural incorporado, além dos resultados no exame, os microdados do ENEM disponibilizam informações sobre a frequência com que os alunos leem jornais, revistas e livros de literatura, tornando ainda mais evidente a trágica realidade da EJA no Norte Fluminense. Do total de participantes do exame que cursaram a EJA, apenas 33,2% disseram que leem jornal frequentemente, proporção que, embora baixa, é bem menor no caso das revistas de informação geral, 14,8%, revistas de humor, 9,9%, revistas científicas, 6,4%, e livros de romance ou ficção, 14,1% (ver Figura 3). Exceto em relação ao jornal, cuja prática da leitura pode ser, em grande parte, voltada aos cadernos de esportes, especialmente sobre os campeonatos de futebol, nota-se que esses percentuais são sempre superados pelos das pessoas que nunca leem.

O pior resultado é o das revistas científicas, em que mais da metade dos estudantes disseram que nunca leem e apenas 6,4% leem frequentemente. Em seguida, vêm os livros de romance ou ficção, em que cerca de 1/3 das pessoas disseram que nunca leem. O resultado é ainda mais preocupante se

for considerado que, conforme foi destacado anteriormente, os participantes do ENEM são alunos com uma qualidade da educação acima da média. É clara a enorme necessidade da EJA estimular o interesse pelo conhecimento científico e pela prática da leitura dos alunos e disponibilizar livros de literatura e acesso à Internet, na qual é possível encontrar, gratuitamente, grande parte dos periódicos científicos do país.

Além de disponibilizar os conteúdos programáticos do Ensino Médio, um problema a ser enfrentado pelo PROEJA é a capacidade de superar as dificuldades de alunos com grandes deficiências na sua formação escolar, com pouco tempo disponível para o estudo e, também, criar formas de internalizar novas disposições e motivações para a vida cotidiana e perspectiva de futuro⁴. Em outras palavras, é preciso criar um *habitus* incentivador do verdadeiro sucesso escolar, que é muito mais do que conseguir o diploma no final do curso (BOURDIEU, 1998). Para os alunos da EJA, vindo comumente de famílias de baixa renda, boa parte das pessoas que constituem sua rede de sociabilidade deve estar desempregada ou ocupada de forma mal remunerada. Para seus amigos e vizinhos, as subocupações já representam um caso de sucesso profissional e moral, e a ambição do aluno da EJA em explorar seu potencial acadêmico pode ser vista frequentemente com reprovação.

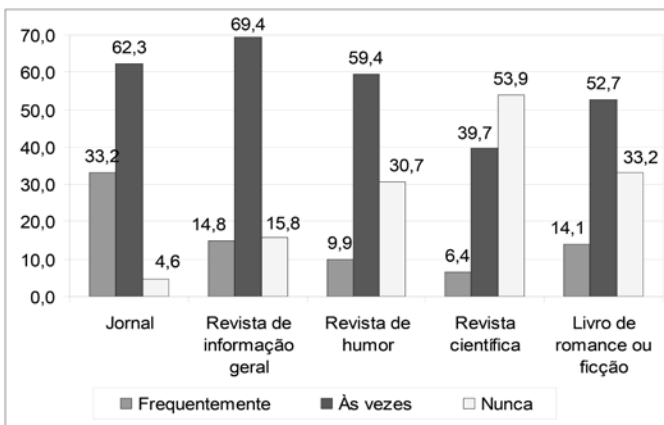


Figura 3 - Distribuição percentual dos estudantes da EJA que fizeram a prova objetiva do ENEM conforme a frequência com que leem jornal, revista e livro. Norte Fluminense, 2007.

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

⁴ A pesquisa analisa o desafio da garantia da qualidade do ensino na expansão do PROEJA para as redes estadual e municipal de ensino. No entanto, o programa tem de enfrentar desafios dentro da própria rede federal. Um deles é reconhecido pelo próprio documento base do programa: "a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA" (Ministério da Educação, 2007, p. 34). É preciso, portanto, qualificar o corpo docente a fim de adequá-lo ao novo perfil dos discentes das instituições federais de ensino criado pelo PROEJA.

O PROEJA pretende a construção de uma política educacional que atenda tanto a demanda imediata da educação básica quanto a da profissional. A possibilidade da profissionalização é, sem dúvida, um estímulo à permanência do aluno na escola, mas ela provavelmente não é suficiente. É necessário que se pense em outras estratégias: material didático adequado; alimentação; facilidade de acesso à biblioteca, aos laboratórios e à informática; realização de atividades culturais e esportivas, como teatro, coral, campeonatos; e a apresentação de conteúdos de forma contextualizada relacionados à vida e necessidades do público alvo. Todos esses fatores devem ofuscar o que, provavelmente, hoje tem sido o principal atrativo da modalidade EJA, a possibilidade de conseguir diploma de forma mais rápida e fácil, aligeirada.

O papel do professor é decisivo. Ele deve estimular a criação de uma rede de sociabilidade em que o aluno seja motivado a estudar, aprovando seus esforços no processo de aprendizado e fazendo com que os alunos estimulem uns aos outros. A consciência crescente da defasagem escolar dos discentes deve servir para aumentar sua vontade de melhorar o desempenho escolar. É preciso superar a crença na fatalidade que reproduz, dentro e fora das salas de aulas, falas e gestos que mostram a descrença dos professores e estudantes na capacidade de aprendizado dos discentes.

PROEJA e o desafio das práticas pedagógicas

O ENEM disponibiliza informações sobre a avaliação que os alunos fazem em relação aos seus estudos no Ensino Médio. Os dados permitem analisar até que ponto as escolas, particularmente por meio da modalidade EJA, utilizam determinadas práticas pedagógicas e têm contribuído, na opinião dos discentes, para o seu enriquecimento cultural, político e profissional.

A Tabela 2 mostra a pouca utilização de atividades extracurriculares pelas escolas da região. Estas atividades poderiam contribuir, em boa medida, para despertar o interesse dos alunos pela educação, cultura e ciência, e reduzir a evasão escolar. Quando perguntados se sua escola, no Ensino Médio, realiza diversos tipos de atividades extracurriculares, foi sempre alta a proporção de alunos da EJA que responderam “não”, sendo os resultados significativamente piores quando comparados aos da modalidade de educação regular.

Tabela 2 - Percentual de alunos cuja escola realiza algumas atividades extracurriculares, conforme modalidade de ensino. Norte Fluminense, 2007.

Estatísticas	Regular		EJA		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Palestras	66,9	33,1	54,9	45,1	65,3	34,7
Jogos e campeonatos	76,9	23,1	55,3	44,7	74,0	26,0
Teatro	36,0	64,0	22,7	77,3	34,2	65,8
Coral	25,0	75,0	13,8	86,2	23,5	76,5
Dança e música	34,2	65,8	28,1	71,9	33,4	66,6
Estudos ambientais e passeios	41,3	58,7	31,4	68,6	40,0	60,0
Feira de ciências	60,1	39,9	52,8	47,2	59,1	40,9
Festas e gincanas	70,8	29,2	62,3	37,7	69,7	30,3

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

A situação é mais crítica em relação às atividades culturais. Do total de alunos da EJA, apenas 28,1% responderam que sua escola realiza atividades de dança e música, 22,7%, de teatro e 13,8%, de coral. Embora melhor, a condição do ensino regular também é precária e os percentuais sobem, respectivamente, para apenas 34,2%, 36,0% e 25,0%. As escolas devem, portanto, sobretudo na EJA, abrir cada vez mais espaços para o teatro, a música e a plástica, práticas que não só permitem o aluno evoluir na criatividade, socialização, memorização, vocabulário, como também propiciam caminhos alternativos para o aprendizado consciente e crítico. Tais instrumentos podem ter efeito significativo na redução da evasão escolar, porque cria um ambiente em que o aprendizado é mais prazeroso e contribui para socialização entre o corpo discente e o docente.

O esporte e a gincana também são, sem dúvida, instrumentos importantes de integração social que promovem a disciplina, trabalho em equipe, e ensina a importância da honestidade e respeito às regras, valores fundamentais para o sucesso no mercado de trabalho. O prazer e alegria na realização das atividades e a criação de uma maior convivência entre os alunos tendem a atraí-los para as escolas. Apesar de serem as ações mais realizadas, a proporção de estudantes da EJA que disseram que sua escola não desenvolve atividades extracurriculares ligadas a jogos, esportes e campeonatos é de 44,7%, e festas e gincanas de 37,7%, valores considerados muito elevados.

Por fim, embora o incentivo ao gosto pela ciência e a preocupação com o meio ambiente devessem extrapolar os limites da sala de aula e do ensino tradicional, não parece ser essa a realidade de boa parte das escolas, que não têm realizado satisfatoriamente palestras, passeios de estudos ambientais e feiras de ciência: 45,1%, 68,6% e 47,2% dos alunos da EJA, responderam, respectivamente, “não” para essas três atividades (ver Tabela 2).

Quando o aluno responde que o colégio não realiza um determinado tipo de atividade extracurricular é provável que, em certos casos, embora ela tenha em alguns momentos acontecido, foi tão pouco frequente a ponto de ser desprezada ou esquecida pelo discente. Além da baixa frequência, o problema pode ser maior se a análise envolver a forma como as atividades foram aplicadas ou desenvolvidas. Os jogos, teatro, feira de ciência, por exemplo, podem acontecer freqüentemente sem que os alunos sejam devidamente estimulados para aprenderem a trabalhar em grupo e a gostar de esporte, arte e ciência. Os professores possivelmente têm pouco tempo para preparar as atividades ou até mesmo não foram devidamente treinados para realizá-las.

A expansão das atividades extracurriculares na EJA faz-se necessária e deve acontecer com o devido preparo do corpo docente, claramente desacostumados à prática. Paulo Freire idealizava a escola como uma instituição leve, alegre e, ao mesmo tempo, séria e eficiente no ensino. Para ser boa, ela não precisa ser penosa no processo de ensinar e aprender. Ao analisar os dados, fica evidente que as práticas pedagógicas utilizadas na EJA, da região Norte Fluminense, estão bem aquém do que pensava o autor. Os alunos já possuem uma história de exclusão socioeconômica, o que aumenta a responsabilidade da escola para vencer a barreira social por meio da cultura e do conhecimento produzido de forma mais leve possível, sem precisar cair na mediocridade retratada pelos dados até aqui expostos.

Outro problema da EJA é a falta de condições materiais e de iniciativa das escolas. Os dados da figura 4 mostram as avaliações que os alunos fizeram de diferentes aspectos da sua instituição de Ensino Médio. O questionário socioeconômico oferece três opções de resposta para o candidato: a) “insuficiente a regular”, b) “regular a bom”, c) “bom a excelente” (INEP, 2009, p. 47). As perguntas foram sobre: “O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias e a maneira de transmiti-lo” (Professor); “As iniciativas da escola para realizar excursões, estudos do meio ambiente” (Excursões); “A biblioteca da escola” (Biblioteca); “As condições dos laboratórios” (Laboratórios); “Acesso a computadores e outros recursos de Informática” (Informática); “O ensino de língua estrangeira” (Língua estrangeira).

A insatisfação é maior em relação às condições dos laboratórios, ao acesso a computadores e outros recursos de informática e às iniciativas da escola para realizar excursões com o objetivo de realizar pesquisas no meio ambiente: 74,2%, 68,4% e 65,1% dos alunos da EJA avaliaram, respectivamente, como “*insuficiente a regular*”, ou seja, fizeram a pior avaliação possível. Tanto a falta de biblioteca, quanto a ausência da oferta do ensino de língua estrangeira, são motivos de insatisfação para cerca de 1/3 dos estudantes.

A melhor avaliação que os alunos fizeram foi em relação ao conhecimento que os professores têm das matérias e a maneira de transmiti-lo. Em princípio, os dados parecem contrastar com o estudo de Oliveira (2007), o qual constatou que os professores da EJA são bastante desmotivados e mal preparados para trabalhar com alunos dessa modalidade de ensino. Mas não é o que necessariamente ocorre. Como a EJA é voltada para alunos que trabalham e há bastante tempo não frequentam salas de aula, a experiência socialmente acumulada não traz uma referência adequada sobre o que é ser um bom professor. Conforme pôde ser observado na Figura 1, os maus resultados na prova objetiva do ENEM mostram de forma bem mais objetiva que os professores não estão conseguindo transmitir de forma eficaz os seus conhecimentos para os alunos.

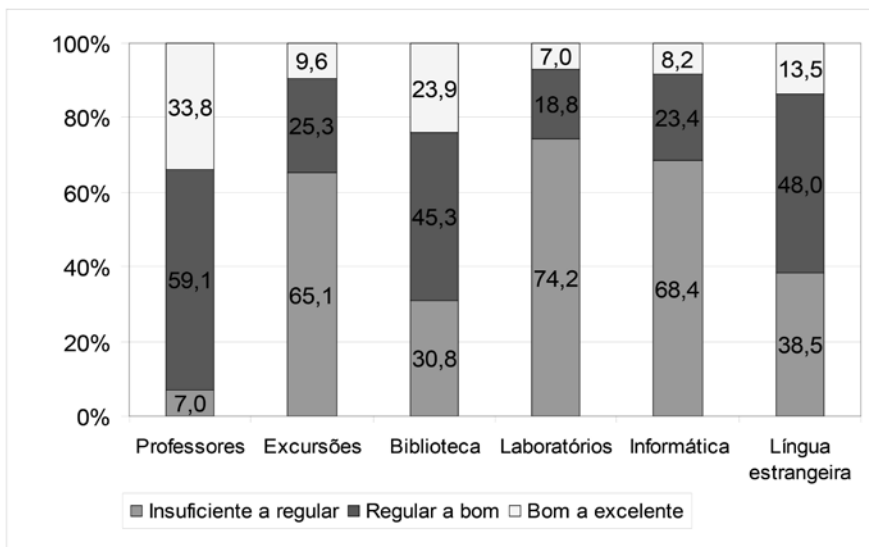


Figura 4 - Distribuição percentual dos alunos da EJA que fizeram o ENEM, conforme sua avaliação sobre diferentes aspectos da escola. Norte Fluminense, 2007
 Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

As avaliações feitas pelos estudantes mostram apenas sua opinião e o grau de satisfação em relação à escola. Se fossem realizadas por profissionais especializados, o nível de exigência seria provavelmente maior e os resultados das estimativas piores. Os alunos da EJA comumente não têm referências de boas bibliotecas, bons laboratórios e acesso adequado à informática, o que torna ainda mais preocupante as estimativas. A resposta pode referir-se, em parte, à disponibilidade na escola, o que não garante que ela é feita de forma adequada. A biblioteca pode até estar aberta, mas o acervo de livros, insuficiente. No caso da informática, o simples fato de dispor de um laboratório com computadores ligados à Internet pode ser suficiente para que o aluno considere o acesso à informática como bom ou até excelente. No entanto, por falta de orientação adequada, ele pode, nos trabalhos de pesquisa, subutilizar os recursos dos softwares instalados e os periódicos científicos e revistas disponíveis na rede.

No caso dos laboratórios e acesso à informática, a situação aparenta tanta precariedade que, até pessoas com pouca referência reconhecem a gravidade do problema. Quando perguntados se os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram “bem desenvolvidos com aulas práticas, laboratórios etc”, 73,9% dos alunos da EJA disseram que não e apenas 26,1% responderam sim. Se os conteúdos das disciplinas muitas vezes ensinados de maneira abstrata fossem trabalhados de forma mais concreta, haveria maior motivação e facilidade de aprendizado pelos alunos da EJA, que, em geral, têm mais experiência de vida do que os do ensino regular. A forma como a matéria é ensinada e os exercícios devem procurar expor sua utilidade concreta na solução de problemas enfrentados no cotidiano dos alunos, potencializando o aprendizado (OLIVEIRA, 2007). Experiências em laboratório podem ser eficazes para sanar dúvidas por meio de exemplos empíricos, além de despertar o gosto pela ciência.

Conforme afirma Teixeira (1994), o processo de formação educacional de um indivíduo é longo e complexo. A redução do tempo de curso não deve ser a principal atração dos jovens e adultos para o ambiente escolar, atualmente precário devido ao baixo investimento na melhoria da qualidade da educação. Se a EJA é, em grande parte, voltada para pessoas que trabalham e, portanto, teriam, em média, bem menos tempo para estudar durante o dia do que um aluno regular, como mais da metade delas conseguiria concluir o ensino médio em menos de 3 anos tendo uma qualidade de educação similar à do ensino regular? A deficiência no uso de práticas pedagógicas mais adequadas aos discentes e o péssimo desempenho dos estudantes da EJA no ENEM não deixam dúvida que parte da explicação está na redução da qualidade da formação exigida pela escola.

Considerações finais

A baixa inclusão de jovens e adultos de famílias pobres, especialmente de quem trabalha, no sistema público de educação profissional, levou o governo federal a criar uma política pública voltada para a EJA que contempla tanto a formação geral quanto profissional, o PROEJA. Para garantir o aumento do número de vagas no programa, o governo pretende expandir a política para além da rede federal de educação profissional, passando a abranger as redes estaduais e municipais de ensino.

A parceria entre as três esferas de governo prevê que a responsabilidade da rede federal de ensino seria principalmente a educação profissional, enquanto as demais se encarregariam da formação geral (SANTOS, 2010). Conforme pôde observar-se, mais de 95,0% dos alunos da EJA que fizeram o ENEM, no Norte Fluminense, são oriundos das escolas municipais e estaduais. Os dados analisados nesta pesquisa sobre a modalidade são, portanto, reflexos quase exclusivamente do que acontece nas duas dependências administrativas. E o péssimo desempenho dos alunos da EJA nas provas objetivas do ENEM não deixa dúvida que a garantia da qualidade do ensino será um enorme desafio a ser enfrentado pelo PROEJA: 57,0% dos alunos ficaram com notas inferiores a 40, ao passo que apenas 1,9% fez mais de 70 pontos (ver Figura 1).

Embora a qualidade da educação pública estadual e municipal seja questionável até no ensino regular, o problema é substancialmente mais grave na EJA, e fica ainda pior quando se considera a modalidade no turno noturno, na qual apenas um aluno no universo de 316 conseguiu tirar mais de 70 pontos na prova (0,3%). É importante ainda relembrar que a qualidade do ensino provavelmente está superestimada, pois os participantes do ENEM tendem a ser alunos acima da média e há o viés probabilístico no qual a probabilidade de acertar uma questão sem resolvê-la por meio de uma simples escolha aleatória é de 20,0%.

O descaso do governo do estado do Rio de Janeiro e dos poderes públicos municipais com a qualidade da EJA, na região Norte Fluminense, fica evidente na percepção que os alunos têm em relação à estrutura das escolas e ao uso de algumas práticas pedagógicas. Mesmo sendo os alunos da EJA constituídos, em grande parte, de trabalhadores que não tiveram oportunidade de cursar o ensino regular em idade própria, desconhecendo o ambiente ideal para a prática do ensino e aprendizagem, a grande maioria avaliou negativamente o acesso aos laboratórios, informática e excursões educativas (ver Figura 4). Além disso, o percentual de alunos que disseram que sua escola não realiza diversas atividades extracurriculares foi altíssimo,

principalmente em teatro, 77,3%, coral, 86,2%, dança e música, 71,9%, estudos e passeios ambientais, 68,6%, feiras de ciências, 47,2%, e palestras, 45,1% (ver Tabela 2).

Garantir maior oferta de vagas no PROEJA, expandindo-o para as escolas municipais e estaduais pode ser, no Norte Fluminense, uma boa estratégia para aumentar o nível de escolaridade de jovens e adultos pobres, mas não será suficiente para garantir a melhor qualidade do ensino da rede federal. Os dados mostraram que a possibilidade de cursar a educação básica em menos tempo, mas não a qualidade da educação, tem sido o principal estímulo pela procura da EJA. Embora a oportunidade da profissionalização possa, de fato, contribuir para mudar esse quadro, a mudança dependerá, em boa medida, de como sua ampliação será conduzida. Parafraseando o professor Anísio Teixeira, o processo de formação educacional de qualquer indivíduo é longo e complexo. Sem a garantia da qualidade do ensino, o programa corre o risco de ser “mais um espetáculo, um ato recreativo”, pronto para atender uma “clientela maior”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados do ENEM 2005: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. *Microdados do ENEM 2007*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-30, nov. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Brasília, 2007.

NEY, Marlon Gomes. *Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro*. Tese (Doutorado) - Instituto de Economia da UNICAMP, Campinas, 2006.

_____.; TOTTI, Maria Eugênia Ferreira; REID, Tatiani de Lima Santos. A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense. *Vértices*, v. 12, n. 01, p. 103-119, jan/abr 2010.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 167 - 187.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline & cols. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 120-130.

SOUZA, L. H. P. *Educação de Jovens e Adultos: Como as Diferenças Individuais são Tratadas na Escola?* Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=932>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

PROEJA: Desafios e provocações do professor e do aluno

Márcia Cristina Rangel Rolim*

Resumo

Ano de 1982. Minha primeira experiência vivida na educação com o público de jovens e adultos. Foi em Oriximiná, cidade situada no Estado do Pará. Trabalho realizado como acadêmica do Instituto de Matemática da Universidade Federal Fluminense (UFF) com o Projeto Logus, que consistia em ensinar disciplinas básicas para a formação de professores leigos do ensino fundamental. Quase trinta anos passados, trabalhos diversos em sala de aula e algumas vivências no Proeja. Este artigo mostra as especificidades na educação de jovens e adultos, perfil dos alunos e professores, tendo como ponto de partida a experiência vivida em Oriximiná, às margens do rio Trombetas, afluente do Amazonas. Enfim, uma reflexão de um segmento da educação, cujo desafio maior é assegurar uma escola de qualidade a todos aqueles, que não tiveram acesso a essa educação, resgatando, assim, a cidadania desse universo significativo.

Palavras-chave: Educação. Experiências. Especificidades. Reflexão.

Abstract

Abstract year 1982. My first experience in education with the public of young people and adults. was Oriximiná, city located in the State of Sub. Work as academic institute of mathematics of Universidade Federal Fluminense (UFF) with the project, which was logus teach basic disciplines for the formation of lay teachers of basic education. Almost thirty years, work in classroom and some

* Professora de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense campus Campos -Guarus e aluna do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA. E-mail: mrolim@iff.edu.br

experiences in Proeja. This article shows the peculiarities in the education of young people and adults, profile of students and teachers, taking as a starting point the experience in Oriximiná, which is the margins of the Trombetas river, a tributary of Amazon. Finally, a reflection of a segment of education, whose greater challenge is to ensure a quality school for all those who have not had access to such education, rescuing the citizenship of that universe significant.

Key-words: *Education. Experience. The specific features. Reflection.*

Introdução

O artigo faz, primeiramente, uma exposição do Projeto Logus, realizado na cidade de Oriximiná, no Estado do Pará, em 1982. Além de mim, participaram desse projeto, voltado para a formação de professores leigos do Ensino Fundamental da referida cidade, acadêmicos da Universidade Federal Fluminense (UFF). Faz também, a relação geográfica entre a Universidade, Niterói (RJ), região Sudeste, e o local onde aconteceu o projeto, Oriximiná (PA), região Norte, mostrando as diversidades inerentes ao povo daí, as peculiaridades da Amazônia, suas lendas, seus temores, suas riquezas, que revelam a singularidade dessa parte do Brasil.

Num segundo momento, é feita uma abordagem da Educação de Jovens e Adultos, descrevendo os desafios enfrentados por aqueles que querem fazer, nesse segmento da educação, um ensino de qualidade, que não seja sinônimo de aligeiramento e que não contribua para aumentar as exclusões em uma sociedade que já as tem bastante acentuadas.

Na parte final, há uma análise de uma turma do Proeja, quase trinta anos, após a experiência vivida em Oriximiná, e que teve como base um questionário que foi aplicado. Depois, seguem-se algumas considerações.

Álvaro Vieira Pinto, Maria Machado e Sônia Rummert serviram de base para minhas reflexões, que fizeram reacender a esperança em fazer um trabalho coerente e digno na Educação de Jovens e Adultos, respeitando os alunos, que chegam com múltiplas trajetórias e vivências do mundo.

Enfim, a experiência que vivi no Pará não ficou esquecida. Ela foi o início da minha trajetória em educação, principalmente, com aqueles que não tiveram seus estudos concluídos na idade regular. Aprendi, logo, que a aprendizagem realmente ocorre quando consideramos o espaço em que nossos alunos vivem, como constroem os seus saberes, os significados de suas vidas.

Conhecendo um pouco a experiência em Oriximiná

Oriximiná é um município brasileiro do estado do Pará, pertencente à Região do Baixo Amazonas e é banhado pelo rio Trombetas.

É nesse município, bem ao Norte do Brasil, que encontramos o *campus* Avançado da Universidade Federal Fluminense, a Unidade Avançada José Veríssimo. Os alunos que estudavam na Universidade, em Niterói, tiveram, assim, a chance de participar de um grande intercâmbio cultural na região Norte do país.

O projeto Logus começou na década de 70. Consistia em dar oportunidade aos licenciandos da Universidade para atuarem dando aulas para a formação de professores leigos do Ensino Fundamental de Oriximiná. Por se tratar de uma região de muita carência, incluindo aí a educação, esse projeto permitia aos acadêmicos ensinar disciplinas para a formação de professores que poderiam atuar até a sexta série do Ensino Fundamental, pois, nessa época, quem ensinava nas escolas de lá não eram professores formados, mas quem tinha mais estudos.

Oportuno falar que os acadêmicos viviam essa experiência de 30 a 45 dias, quando as equipes se renovavam. Apesar do pouco tempo, era uma vivência muito enriquecedora. Ter contato com uma região tão diferente, conhecendo a realidade da Floresta Amazônica, dava a todos os universitários uma única oportunidade. Não retornávamos os mesmos. O convívio com a comunidade local permitiu uma imensa troca de informações culturais. Conhecer as lendas que fazem parte do folclore amazônico, por exemplo, é uma dessas experiências, como a lenda do boto cor-de-rosa, muito antiga na região. Na cultura popular, essa lenda era usada para justificar a ocorrência de uma gravidez fora do casamento, já que, com um poder muito especial, o boto consegue se transformar num lindo jovem que se aproxima das moças, seduzindo-as. Ainda hoje, nessa região, quando não se sabe quem é o pai de uma criança, diz-se que ela é filha do boto. Em se tratando de evento religioso, não podemos deixar de falar da Festa do Círio, que é uma grande festa católica. Enfim, a ida para Oriximiná foi uma experiência totalmente diferente. A viagem era feita no avião da Força Aérea Brasileira (FAB), por meio do convênio firmado com a Universidade.

Palavras novas entraram no nosso cotidiano como “tucumã” (palmeira da qual se extrai a fibra, muito utilizada pelos nativos para fabricação de redes), “flau” (o que para nós representa o sacolé), “tacacá” (comida feita com tucupi e camarão seco), e “pirarucu” (peixe da região muito utilizado na alimentação), dentre outras. O contato com a natureza se fez muito próximo aos finais de semana, nos passeios pelos rios e igarapés. Em se

tratando de doenças, a malária estava presente nos medos das pessoas, tanto que a cor amarela não era querida, por fazer lembrar essa enfermidade.

Enfim, nessa realidade que conheci no Norte do Brasil, no ano de 1982, é que aconteceu, da forma mais bonita, a minha primeira convivência, o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. Foi uma experiência muito gratificante!

O ensino com Jovens e Adultos

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, constitui um grande desafio: temos turmas heterogêneas, alunos trabalhadores, que enfrentam cansaço, falta de tempo para estudos extraclasse e baixa autoestima intelectual. Como trabalhar com esses alunos que sentem-se, inicialmente, “incapazes” de assimilar os conteúdos? Como transformar essa inadequação, para termos pessoas com vontade de aprender e de superar as dificuldades?

Para tanto, torna-se indispensável que um programa como esse

requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (Documento Base PROEJA, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007, p.32).

Diante de uma sociedade que tem no desemprego e na baixa escolaridade fatores que contribuem para um grande processo de exclusão social, a educação desempenha um papel importantíssimo na transformação de um país.

Apesar de estar declarada na Constituição que todos os cidadãos tem direito a uma educação pública e de qualidade, o que vemos é um grande número de brasileiros jovens e adultos excluídos do sistema educacional.

Pessoas que não tiveram condições de completar seus estudos na idade regular.

Um dos grandes desafios do PROEJA é que o ensino deve estar conectado com a realidade desses alunos trabalhadores, mas é impensável que tenhamos uma educação de qualidade e não aligeirada.

Dessa forma, o Decreto nº 5.840/2006, que institui o PROEJA, normatiza a carga horária dos currículos:

Art. 4º: Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica;

e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Logo, trabalhar em Educação de Jovens e Adultos constitui uma tarefa muito especial. Especial, no sentido que esses alunos já trazem da sua vivência uma educação que não é escolarizada, formalizada, mas, uma formação acumulada ao longo de sua existência. Vivência na família, no trabalho, enfim na sociedade. Por isso, é fundamental para que ocorra uma verdadeira aprendizagem respeitar esses saberes, integrá-los aos conteúdos estudados, para que possibilite reflexões e construções de conhecimentos mais elaborados.

Nesse sentido, assinala Machado (2008, p.116):

A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivências do mundo. Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços de compartilhamento de saberes.

Os alunos que não concluíram seus estudos e buscam uma nova oportunidade de estudar não podem ser confundidos como pessoas ignorantes ou atrasadas. Elas representam uma expressiva parte da população brasileira que não teve seus direitos à educação assegurados. Não completaram seus estudos na infância e na adolescência, porém tem capacidade de apreensão, tem ideias e antes de tudo, são membros da sociedade. Sendo trabalhadores ou não, exercem um conjunto de ações num círculo de existência. Logo, é importante pensar na Educação de Jovens e Adultos como uma aprendizagem própria, com suas características específicas que busquem atender a essa parcela da população que teve sua trajetória educacional interrompida. Para isso, mais que possibilitar a volta desses alunos à escola, é fundamental pensar em como mantê-los nela, já que as dificuldades encontradas pelos alunos da EJA são inúmeras. O tempo de afastamento da escola é uma delas, e é por isso que essa modalidade de educação tem que ter uma estrutura educacional apropriada.

Outro fator que precisa ser repensado é o equívoco muito comum presente na Educação de Jovens e Adultos: a infantilização, que concebe o adulto como uma criança, um atrasado. Essa falsa concepção é inadequada, humilha, desrespeita e ignora o fato de que o ser humano não para de desenvolver por ter deixado de estudar. Isso induz a um grave erro no processo ensino-aprendizagem.

Oportuno ressaltar PINTO (2001, p.87):

A concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar uma visão regressiva. Considera-se o educando adulto como uma criança que cessou de desenvolver culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza os mesmos livros. Supõe que a educação consiste na “retomada do crescimento” mental de um ser humano que culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado assim, um atrasado.

Nessa tarefa, o educador além da competência profissional, terá que ter sensibilidade para perceber os saberes trazidos pelos educandos e que serão fundamentais neste processo. Assim, não podemos ter a pretensão de elaborar conteúdos únicos dentro de uma rigidez curricular, pois

Nos espaços da Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares, é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelar de imediato. O desafio do conhecimento não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender; ele também é provocação para que educadoras e educadores aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. Já que não temos a resposta, podemos caprichar na pergunta: como contribuir para a constituição de uma escola flexível em conjunto com esses múltiplos sujeitos que chegam até nós com as marcas da desigualdade de oportunidade? (RIBEIRO, 2004).

Enfim, precisamos pensar essa educação de uma forma muito específica, na qual os profissionais envolvidos no seu processo estejam capacitados a

formular e desenvolver ações e projetos pedagógicos que atendam às múltiplas peculiaridades dessa modalidade de educação, e que contemplem as características cognitivas e afetivas dos jovens e adultos que buscam, na escola, uma significação social para suas práticas, suas vivências e seus saberes, assim como a possibilidade de concretização de diferentes sonhos que, o mais das vezes, voltam-se para a superação de suas adversas condições de vida. (RUMMERT, 1995, p.124).

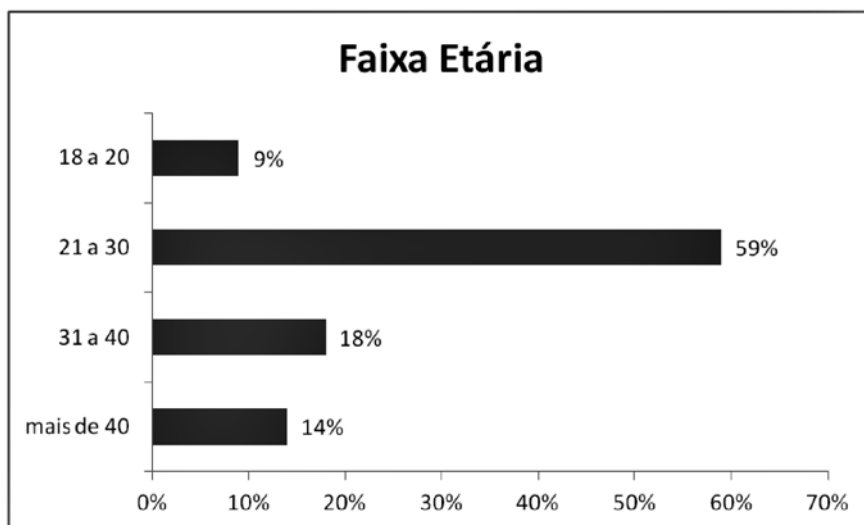
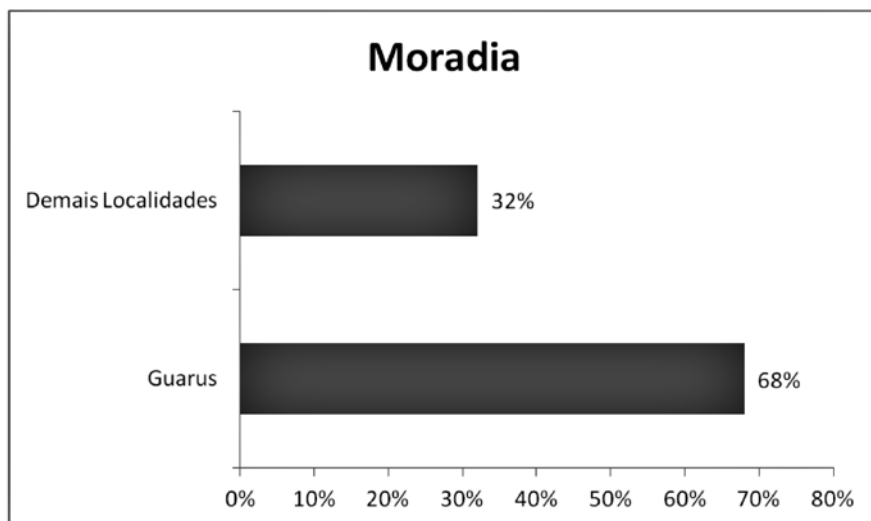
Análise de uma turma do PROEJA

Para finalizar este artigo, achei oportuno ilustrá-lo com uma análise de uma turma do PROEJA: 2º ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Meio Ambiente, Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *campus*, Campos -Guarus.

Esta análise partiu de uma pesquisa feita nessa turma com a colaboração de 22 alunos. Foi entregue a eles um questionário, que segue em anexo, no qual foram tabuladas informações, e a partir das respostas, algumas conclusões foram tiradas.

Para se ter um maior entendimento da pesquisa realizada com os alunos dessa turma do PROEJA, os resultados além de comentados, foram analisados através de figuras (gráficos).

PERCEPÇÕES DO PÚBLICO-ALVO:

**Figura 1** - Classificação por idade**Figura 2** - Percentual de alunos que moram em Guarus

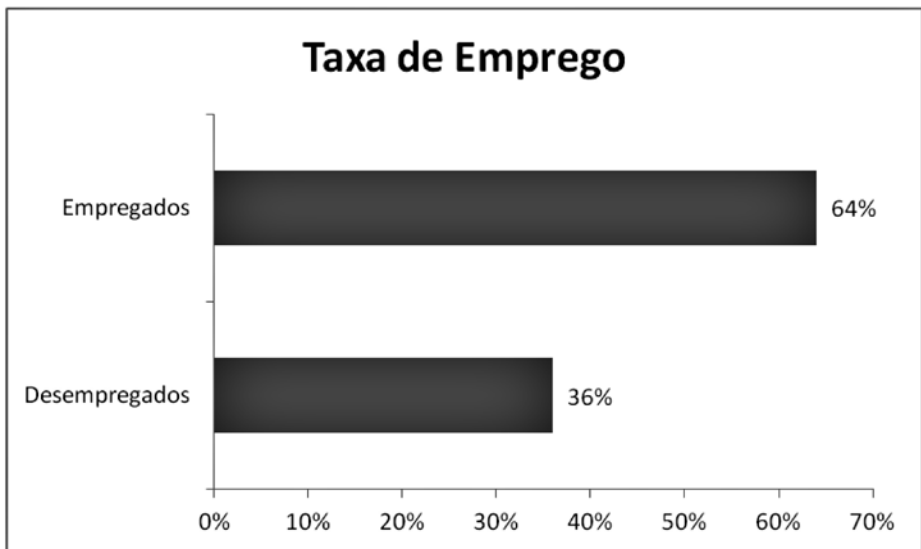


Figura 3 - Percentual de alunos empregados

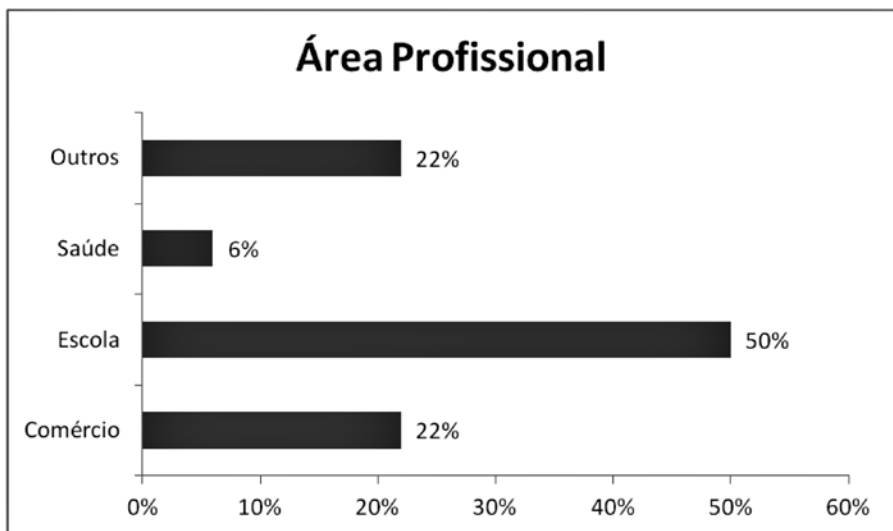


Figura 4 - Local de Trabalho

- Análise dos dados das Figuras (gráficos) acima

A partir da pesquisa realizada com a turma do 2º ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Meio Ambiente, PROEJA, noturno,

do IFF campus Campos-Guarus, conclui-se que a turma é composta, na sua maioria, de estudantes do sexo feminino, na faixa de idade entre 21anos e 30 anos.

Quanto ao local onde moram, quase 70% residem em Guarus (mesmo distrito em que está situada a Escola). Apesar disso, a grande maioria vai para a Escola de ônibus. Os fatores que contribuem para esta escolha são: aqueles que trabalham, vêm de outras localidades e os que vêm de casa, usam ônibus para diminuir a distância (Guarus é muito grande) e evitar sofrerem alguma violência, já que o curso é noturno.

A turma é heterogênea no que se refere a compreensão dos conteúdos. Aqueles que estão afastados da escola há mais de 10 anos (32%) têm mais dificuldades, e isso tem que ser trabalhado com muito cuidado pelos docentes que atuarem nessa modalidade, para que esses alunos não sejam, mais uma vez, excluídos.

Também, deve-se observar nesta pesquisa a predominância do sexo feminino na sala de aula, fato que traduz a real e crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e na sociedade.

“Conseguir um bom emprego”, “realizar-se profissionalmente”, “melhorar de vida” foram as respostas mais obtidas na questão dos sonhos/planos. Podemos perceber através dessas respostas o que Rummert (1995, p.125) ressaltou:

... é assim, quase unânime a relação estabelecida pelos alunos entre a passagem pela escola, com a conseqüente certificação, e a possibilidade de ocupar bons postos de trabalho (seja num primeiro emprego, seja retornando ao mercado de trabalho depois de desempregados, ou ainda ascendendo profissionalmente). Afirmam buscar a escola para obter “maiores chances de disputar um emprego em igualdade de condições com outros concorrentes”, para conseguir “um emprego digno”; para “melhorar no campo profissional, crescendo e desenvolvendo para um futuro melhor.

Que bom que eles estão retornando à escola para tentar realizar seus sonhos! Por isso, precisa-se pensar que a responsabilidade de todos que participam do processo de aprendizagem é muito grande.

Considerações Finais

Fazer uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, partindo de experiências vividas, foi muito gratificante. Perceber a riqueza que é

trabalhar em educação com esse universo significativo, também, é de muita responsabilidade. Responsabilidade e respeito a todas essas pessoas que não tiveram seus direitos assegurados, e a educação é um deles.

É fundamental, principalmente, para o professor que irá trabalhar no Proeja, ter muita sensibilidade, desenvolver um grande vínculo com seus alunos e perceber como a vivência de cada um pode contribuir para sua prática educativa, integrando-a a um comprometimento sistemático intelectual.

Mas não podemos achar que, por se tratar de um público diferenciado, qualquer “coisa serve”. Devemos “propiciar aos jovens e adultos trabalhadores oportunidades efetivas de desenvolvimento integral, sem marcas discriminadoras de classe” (RUMMERT, 1995, 128).

Também, não podemos esquecer que o encanto de educar vem de uma troca entre seres humanos, visando um viver melhor, com mais conhecimento e dignidade. Assim, por meio da educação, os indivíduos são transformados em cidadãos.

Reiterando o que foi analisado no artigo, é muito oportuno lembrar-se da reflexão de Florestan Fernandes (1989, p.9), no que diz respeito à educação dos trabalhadores:

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! (...) Por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar etc? Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Temos de dar ao trabalhador essa mesma educação. O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo e, para isso, não basta lhe dar adestramento.

Referências

BRASIL. *Decreto n° 5.840 de 13 de junho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA.

_____. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base*. Brasília: MEC, agosto 2007.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOOGAN /HOUAISS: *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

MACHADO, M.M. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/ MEC. Unesco, 2008.

ORIXIMANÁ e seus olhares. Disponível em: <<http://olharoriximina.bolgspot.com>>. - Acesso em: 10 ago. 2010.

PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTAL do professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul 2010.

RIBEIRO, E. *A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004.

RUMMERT, S.M. *Educação de adultos, trabalho e processos de globalização*. *Contexto e Educação*, Ijuí, 1995.

Apêndice

Questionário aplicado na turma do 2º ano do PROEJA

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: _____

Curso que frequenta: _____ Série: _____

Escola: _____

Motivo que o (a) levou a escolher este curso: _____

Mora em Guarus? _____ Onde? _____

Trabalha? _____ Onde? _____

Tempo que ficou afastado da escola. _____

Como vai para escola? _____

Qual é o seu sonho? _____

Obrigada por responder ao questionário.

Cursos de formação de formadores na modalidade Especialização em PROEJA ofertada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Marcia Gorett
Ademir Santos

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar os princípios e concepções do programa e dos cursos de Especialização em PROEJA, ofertada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pela SETEC/MEC, visando através da integração da Educação Básica, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, promover o resgate histórico-social, restituindo aos excluídos da escola a oportunidade de se posicionarem, de forma consciente e crítica, frente ao mundo do trabalho, reconhecendo-se como cidadão integral.

Palavras-chave: Especialização em PROEJA. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Redes Federais de Educação Profissional e Tecnológica

Abstract

The objective of this study was to analyze the principles and concepts of the program and specialization courses in PROEJA, offered in the Federal Network of Vocational and Technological Education. The National Programme for Integration of Professional Education with Basic Education in the Form of Youth and Adults (PROEJA) was created by SETEC / MEC, aiming through the integration of Basic Education, Vocational Education and Education for Youth and Adults, promote the historical and social redemption and repay those who

found themselves excluded from school the opportunity to position themselves, in a conscious and critical, from the world of work, being recognized as full citizens.

Key-words: *Specialization in PROEJA. Professional Education. Youth and Adult Education. Federal Network of Vocational and Technological.*

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de jovens e Adultos (PROEJA) tem como princípio básico oferecer cursos que proporcionem formação profissional com escolarização para aqueles que por questões diversas, de ordem social, econômica, cultural e familiar, não tiveram oportunidade de se escolarizar na faixa etária ideal e regular.

Diante dos elevados índices de analfabetismo total e/ou funcional no Brasil, o governo Lula objetivou a redução destes altos índices, através dos Decretos nº 5478/2005 e 5840/2006. Destes Decretos surgiu o PROEJA, que tem o grande desafio de promover a “superação entre trabalho manual e trabalho intelectual numa perspectiva criadora.” (Ofício nº 29/2008 SETEC/MEC).

Apesar da universalização do acesso ao ensino fundamental, há ainda um imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos diante das exigências do mundo do trabalho formal, que cobra certificações e comprovações de escolaridade formal, em virtude das novas tecnologias e da globalização que demandam mão-de-obra qualificada (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p.11).

A universalização da educação básica garantiu o acesso, mas não a permanência na escola. Por isso, as taxas indicam abandono de 12% no ensino fundamental, 16,7% no ensino médio e distorção idade/série de 39,1% e 53,3% respectivamente. (DOCUMENTO BASE PROEJA 2006, p.11). Esta situação demonstra como, nas últimas décadas, tem sido as políticas públicas, no Brasil, especialmente a Educação de Jovens e Adultos, “sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (cidade-campo), geracionais, etc” (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p. 11.)

Ao longo da história, desde a década de 30, ocorreram várias experiências e programas que visavam à erradicação do analfabetismo. Muitos destes programas foram desenvolvidos pela sociedade civil, com

alguns poucos, ou quase nenhum, incentivos e recursos do Estado, embora sempre se fez necessária uma política educacional capaz de contribuir para a formação da cidadania e uma sociedade justa e igualitária para todos.

Com a Conferência de Hamburgo o Estado passou a se responsabilizar pela Educação de Jovens e Adultos, mas não lhe dando caráter de modalidade de ensino, haja vista que o próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que foi criado pelo Ministério da Educação para garantir recursos para o desenvolvimento, à manutenção da Educação Básica e a valorização do professor, não lhe assegurou nenhum financiamento. Assim, é preciso pensar uma educação capaz de:

contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privadas e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontam na direção dessa sociedade igualitária (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p. 17).

Segundo o Documento-base do PROEJA há um sério problema educacional no Brasil devido à falta de políticas públicas educacionais, aliada às questões socioeconômicas. Falta à educação pública uma estrutura que contribua para a formação integral do sujeito, tornando-o um cidadão capaz de ter uma “participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos” (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p.19).

A oferta da Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica constitui-se uma tentativa de inclusão da maioria desprivilegiada, que não podem freqüentar uma escola privada, como afirma Martins (2002):

o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante (MARTINS, 2002, p. 124).

Concepções e princípios do PROEJA

O que se percebe no Brasil são décadas de abandono da educação aliado aos crescentes índices de miséria, fome, desemprego, exploração e de soberania de uma minoria privilegiada em detrimento de uma maioria desprivilegiada, que muitas vezes, foi excluída da escola e, para que esse quadro possa mudar é preciso políticas educacionais públicas de Estado, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade de ensino, em todos os níveis e modalidade.

Assim a proposta de integração do Ensino Profissional com o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos deve ser concebida como uma política de Estado e esta proposta deve estar:

comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (DOCUMENTO BASE, 2006, p.23).

Devida a estrutura físico-logística e o histórico organizacional, os Centros Federais de Educação tecnológica (CEFET'S), por sua excelência na educação profissional, foram escolhidos para o desenvolvimento do PROEJA. Isto permitiu, a priori, o acesso e a permanência dos excluídos sociais, principalmente aqueles que não puderam concluir a educação básica no tempo ideal. Além do acesso e permanência visou-se à qualidade, marca notória da educação ministrada nos CEFET'S.

Outro fator para a escolha dos CEFET'S foi à busca de uma formação centrada no eixo trabalho, Ciência, Técnica, Tecnologia, humanismo e Cultura geral, possibilitando uma formação integrada e o desenvolvimento da cidadania, além da possibilidade da continuidade de estudos.

Evidentemente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem suas especificidades e se destina a um público específico que merece uma atenção especial para evitar que se trate de forma igual os desiguais. Sendo também fundamental a necessidade da formação de educadores para atendimento a este público específico. Educadores que sejam “também sujeitos da Educação de Jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p. 27).

Formação de formadores no PROEJA

No que se refere à formação continuada de professores e gestores do PROEJA, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) estabeleceu que as entidades proponentes do PROEJA contemplem um plano de formação continuada através de cursos de 120 horas e participação em seminários e outros programas organizados pela SETEC/MEC. Além disto, foi organizado o programa especial de formação de formadores e para a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Este programa especial concentrará a oferta de cursos de especialização, articulação de mestrado e doutorado e fomento de linhas de pesquisa no campo PROEJA.

O Decreto nº 5.154/04 de 23 de Junho de 2004 ao suscitar questionamento, permitiu a edição do Decreto nº 5.840/06 que ampliou a dimensão e visão do PROEJA, analisando inclusive a necessidade da formação de profissionais para a atuação na Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visto a urgência da formação/qualificação de professores e gestores para atuarem na implementação e implantação do programa.

Por isso ficou decidido que a SETEC, em parceria com os CEFET'S e Universidades irão ofertar cursos de especialização em PROEJA, no nível pós-graduação lato sensu (especialização). Aliado a isto, há uma busca de se estabelecer a produção científica através de cursos *strictu sensu* que contemplem a proposta do PROEJA.

Para eficácia e eficiência do PROEJA torna-se necessário investir em profissionais que atendam as especificidades do PROEJA. É preciso investir na formação e na capacitação dos profissionais e gestores, tendo em visto que essa formação objetiva a construção de um quadro de referência e a organização das práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientam a implantação e monitoramento do programa, garantindo a elaboração do planejamento das atividades do curso (MEC, 2006).

Assim, os cursos de pós-graduação ofertados pela SETEC/MEC em parcerias com as Instituições Federais de Educação Tecnológica e Profissional, visam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que auxiliem na implantação democrática e desenvolvimento de estratégias de controle e organização. Inicialmente, em 2006, apenas 21 Instituições atenderam o convite da SETEC/MEC e ofertaram o curso de especialização. Contudo, diante do aumento de demanda e do próprio desenvolvimento do Programa, este número vem crescendo ano-a-ano.

Análise dos cursos de especialização

Primeira pesquisa

Foi realizado um levantamento de dados a partir de questionários, entre Setembro e Outubro de 2009, a enviados, via e-mail, às coordenações das Redes Federais de Educação Profissional e Tecnológica e CEFET's independente de ofertar ou não os cursos de especialização em PROEJA. Estes questionários foram enviados a todas as unidades da Rede Federal de Educação e constou de questões alusivas a implantação, ao funcionamento e à oferta dos cursos.

A partir dos questionários recebidos de volta, via e-mail ou correios, foi feito o tratamento dos dados e a devida análise. Abaixo estão relacionadas as principais informações analisadas:

1) Instituições federais que responderam a pesquisa: Vinte e seis Instituições Federais de Educação Profissional, Tecnológica e Científica responderam o questionário, das 33 que ofertam o curso, o que representa 79 % das Instituições ofertantes. Estas Instituições estão localizadas em 20 Estados da Federação (AC, BA, CE, DF, ES, MG, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, RO, RS, SC, SE, SP, TO).

Observou-se que alguns Estados, por não possuírem uma escola da Rede Federal ou por questões geográficas, desenvolveram o curso em parceria com outro Estado, a exemplo do AM que se uniu ao AC.

2) Ano de Implantação dos cursos de especialização: Percebeu-se que no primeiro ano de implantação houve um número maior de IFETS que implantaram os cursos de especialização em PROEJA, mesmo a SETEC/MEC, através do Decreto n° 5840/06, ter previsto a sua ampliação em 2008. Ao longo dos 4 anos de sua implantação tem havido uma maior oferta dos cursos, que são ofertados em vários pólos de um mesmo IFETS. Ao final de 2009 contabilizava-se 25 Instituições ofertando os cursos em 34 pólos, sendo que um pólo, o de São Paulo iniciará oficialmente seu curso em 2010.

Quadro 1 - Ano de Implantação dos Cursos de Especialização

Ano de Implantação	Quantos IFETs implantaram
2006	15
2007	6
2008	5
2009	8

3) **Principais entraves na implantação/implementação dos cursos de especialização em PROEJA:** De acordo com os coordenadores dos cursos de especialização o processo de desenvolvimento do Programa tem como principal entrave à falta de interesse dos doutores e mestres, tanto no sentido de participar do curso na condição de aluno quanto na condição de docente, Quadro 2.

Quadro 2 - Entraves encontrados pelos IFETS/UF na implantação do PROEJA

CAUSAS	QUANTITATIVOS
Inexistência de um CEFET/IFET/UF Local	1
Liberação da Carga horária do aluno-professor para o curso	2
Falta de Pessoal Administrativo para o curso	10
Falta de Professores habilitados para ministrar o curso	12
Falta de interesse dos Doutores e Mestres no curso	14
Inexistência de infra-estrutura adequada para o curso	11
Falta de Interesse das escolas	7
Dificuldade de Gerenciamento orçamentário do curso	2
Burocracias Administrativas para implantar o curso	4
Falta de Recursos materiais para realização do curso	5
Falta de financiamento adequado	1
Falta de divulgação e pouco tempo para preparação do curso	1

4) **Número de turmas e de alunos que já concluíram o curso de especialização em PROEJA:**

Quadro 3 - Quantidades de Turmas formadas entre 2006 e 2008

Nº. Turmas Formadas	IFETs	Total Turmas
1	10	10
2	6	12
3	0	0
4	3	12
5	2	10
6	4	24
7	0	0
8	1	8
9	0	0
10	2	20
Total	28	96

5) **O processo de seleção dos alunos para o curso de especialização e a inscrição:** Cada Instituição estabelece suas condições de acesso e inscrição. Estas condições são expressas nos editais dos processos de seleção. Cabe à coordenação geral de cada Estado, juntamente com os diretores das Instituições determinarem as regras a serem divulgadas e aplicadas nos processo de seleção. Por este motivo, não há uma única forma de seleção. Contudo, porém, tornou-se quase padrão o critério da Análise de Currículo. Esta é acompanhada de outras formas, tais como a carta de Intenção, Entrevista e Prova de Seleção.

Quadro 4 - Processo de Seleção do Alunos dos Cursos

Processo de Seleção Adotado	Quantidade de IFETs que adotam
Prova de Seleção	1
Análise Currículo, Carta de Intenção e Sorteio	1
Apenas Análise de Currículo	11
Análise de Currículo e Carta de Intenção	5
Análise de Currículo, Prova Escrita e Entrevista	3
Indicação de Órgãos Públicos	2
Ordem de Inscrição limite das vagas ofertadas	3
Análise de Currículo e Prova de Seleção	4
Análise de Currículo e Entrevista	2
Convite	1
Palestra, Análise de Currículo e reserva de vagas	1

Quadro 5 - Gratuidade da inscrição

Alternativa	Quantidade de IFETs
Sim	31
Não	3

6) **A quem se destina o curso de especialização em PROEJA?** Os cursos de especialização em PROEJA têm sido destinados aos professores das redes públicas federal, estadual e municipal. Cada Instituição estabelece os percentuais de vagas destinadas a cada rede de ensino. A maior porcentagem tem sido destinada à rede federal, Quadro 6, até mesmo pela sua experiência e concentração na educação profissional e tecnológica e, depois, à rede estadual pela sua oferta da educação de jovens e adultos. Como muitos municípios brasileiros possuem esta última modalidade em sua área de atuação, as Instituições ofertantes do curso reservam vagas para professores municipais.

Quadro 6 - Quem são os destinatários do curso de especialização

DESTINATÁRIOS	QUANTITATIVO
Professores de quaisquer redes públicas de ensino	24
Somente professores das redes públicas estaduais e municipais	02
Professores de quaisquer redes de ensino (pública e privada)	04
Professores das redes estaduais e federal	03
Professores das redes municipais e federais	01

7) **Vínculo empregatício dos professores selecionados:** O PROEJA não faz discriminação entre professores no que se refere ao seu vínculo com a rede de ensino a que pertence. Efetivos e contratados podem fazer o curso de especialização desde que atendam aos requisitos impressos nos editais de inscrições dos cursos. Tanto o efetivo quanto o contrato (em alguns Estados da federação recebem a denominação “designado”) ao serem selecionados para o curso devem assinar um termo onde se comprometem a concluir o curso e, evidentemente, atuar na área da EJA/PROEJA.

Quadro 7 - Vínculo Empregatício dos alunos de especialização em PROEJA

Tipo de Vínculo	Quantitativo
Efetivos	9
Contratados	0
Efetivos e Contratados	23
Não responderam	2

8) Número de alunos ns Turmas do Curso de especialização: Falta de professores, redução de números de salas diante do aumento de matrículas, espaços inadequados e materiais reduzidos, fatores que, intercalados com a contenção de gastos e despesas fazem com que as salas de aulas no Brasil estejam sempre superlotadas.

Quadro 8 - Número de Alunos por turma nos cursos de especialização PROEJA

Quantidade	Quantitativo
10 a 30 alunos	2
31 a 40 alunos	23
41 a 50 alunos	7
Mais de 50 alunos	1
È formada apenas uma turma com todos selecionados	1

9) Evasão no curso de especialização em PROEJA: A evasão, na primeira edição do Programa, em 2006, em algumas Instituições chegou ao patamar dos 25%. Índice altíssimo que levou a própria SETEC a tomar medidas para evitar que o PROEJA se tornasse um fracasso. Daí o lançamento, em 2007 do Projeto de Inserção Contributiva da SETEC¹ visando a redução da evasão, e assim houve uma substancial redução nos índice de evasão, sem, entretanto, ter sido eliminado. Desde 2007, a evasão nos cursos de especialização em PROEJA tem girado em torno de 10%. O quadro 10 traz o levantamento das causas da evasão.

¹ Projeto elaborado e desenvolvido pela equipe da SETEC nas escolas da Rede Federal identificadas com alto índice de evasão. Para esta ação a SETEC têm realizado, desde 2007, visitas em instituições da Rede Federal. A consolidação dos dados de 2007 identificou que as principais causas da evasão são as questões relacionadas à área pedagógica (currículo, avaliação, falta de coordenador no curso, a própria proposta pedagógica que desconsidera a especificidade do estudante).

Quadro 9 - Evasão na Especialização PROEJA

Alternativa	Quantitativo
SIM	29
NÃO	4
NÃO RESPONDEU	1

Quadro 10 - Causas da Evasão nos cursos de Especialização em PROEJA

Possíveis Causas	Quantitativo
Dificuldades e falta de tempo para acompanhar o curso	8
Doença	8
Mudança de residência/cidade	3
Problemas familiares	2
Dificuldades para elaborar o TCC	3
Falta de interesse no curso	3
Não há liberação do aluno para o curso	9
Prioridade em cursar outra especialização	2
Motivos particulares não declarados	1
Não identificação com o curso	2
Mestres e Doutores que não conseguem estimular os alunos	1
Dificuldade de locomoção até o local do curso	2
Não Responderam	1

10) Perfil dos alunos dos cursos de especialização em PROEJA:

Quadro 11 - Gênero dos Alunos dos Cursos de Especialização em PROEJA

Gênero	Quantitativo de IFETs
Mais homens do que mulheres	00
Mais mulheres do que homens	32
Proporcionalmente igual entre homens e mulheres	02

Quadro 12 - Idade dos Alunos de Especialização PROEJA

Faixas Etárias	Quantitativo
20 a 30 anos	05
31 a 40 anos	29
41 a 50 anos	10
Mais de 50 anos	04
Não Responderam	02

A maioria dos professores que cursam a especialização em PROEJA está na faixa etária entre 31 a 40 anos, seguido da faixa etária dos 41 a 50 anos. Isto demonstra que entre os professores mais jovens não há muito interesse na capacitação e podem estar desmotivados com a educação e com a forma em que se tem promovido a realização dos cursos, ou seja, nos fins de semanas, nas férias e sem a liberação dos órgãos gestores da educação. Por outro lado, percebe-se que os professores com mais experiências e, certamente, com mais anos de magistério, estão em busca de aperfeiçoamento, de melhoria na sua profissão e, possivelmente, de melhoria salarial.

No que tange ao gênero, há uma maior incidência das mulheres nestes cursos. Este fato se deve inclusive ao fato de que elas são maioria na educação.

11) Incentivo financeiro para participar no curso: Algumas instituições oferecem incentivos como vale transporte, hospedagem e ajuda de custo aos alunos do curso de especialização em PROEJA.

Quadro 13 - Incentivos Financeiros concedidos aos alunos

Alternativas	Quantitativos de IFETs
SIM	17
NÃO	15
NÃO RESPONDERAM	2

12) Critérios para conclusão do curso de especialização em PROEJA: Todos os IFET's cobram 75% de frequência. 13 IFETS'S cobram 70% de aproveitamento, 10 IFET's cobram 10 e 11 não responderam. Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 30 IFETS cobram TCC individual e 4 em dupla.

13) Articulações dos CEFET/EFET e as redes públicas de ensino para liberação dos participantes do curso de especialização em PROEJA: Nas regiões norte e nordeste tem havido uma maior mobilização das Instituições que oferecem os cursos para conseguir junto aos Estados e Municípios a liberação dos professores e conseguido. A grande maioria das Instituições tem tentado a liberação, através de articulação, mas não tem conseguido a liberação dos professores. Outras não promoveram a articulação

Quadro 14 - Forma de Articulação para liberação dos alunos

Forma de Articulação	IFETs
Há articulação com os Municípios e há liberação dos professores	11
Há articulação com os Municípios, mas não há liberação dos professores	08
Há articulação com o Estado e há liberação dos professores	11
Há articulação com o Estado, mas não há liberação dos professores	10
Não há articulação com as Redes Públicas	10
Não Responderam	02

14) Perfil dos professores que ministram as disciplinas:

Quadro 15 - Formação dos Professores que atuam nos cursos de especialização

Formação	IFETs
Todos são Doutores	02
Todos são Mestres	03
Todos são Especialistas	00
A maioria é Doutores	14
A maioria é Mestre	13
Não Responderam	02

Quadro 16 - Instituição a que pertencem os professores da especialização PROEJA

Local de Trabalho	IFETs
Todos do IFET	03
Professores do IFET e Universidades Públicas	11
Todos são Professores Contratados para o Curso	01
Todos são Professores de Universidades Públicas	02
Professores do IFET, Universidades Públicas e Contratados	12
Não Responderam	05

15) Os alunos participantes do curso de especialização em PROEJA já produziram algum material didático para uso na EJA? Foram produzidos TCCs sobre planejamento, Currículo e temáticas de trabalho na Educação de Jovens e Adultos; A UFRGS e o IFET-RN produziram um livro com os Trabalhos de Conclusão de Curso abordando temas ligados à Educação de Jovens e Adultos e ao PROEJA.

16) Após a conclusão do Curso, os especialistas em PROEJA tentam ou fazem mestrado? Diante da oportunidade ofertada pela SETEC/MEC de realização de um curso de pós-graduação gratuito e de qualidade, os professores que conseguem entrar no curso de especialização em PROEJA vêm a oportunidade de tentar continuar estudando e conseguir entrar no mestrado e posteriormente no doutorado. Aproximadamente 50% dos especialistas em PROEJA sonham em continuar seus estudos, entrando para uma Instituição Pública. Caberá à SETEC idealizar um mecanismo que possa facilitar este acesso aos cursos de pós-graduação *strictu sensu* ou promover a continuidade dos estudos para quem concluir a especialização. Uma saída, até mesmo para aprimorar a produção de materiais pedagógicos, seria a própria SETEC criar nos IFETS, que ainda não tem, os cursos de mestrado e doutorado em PROEJA. A possibilidade de continuação dos estudos e da formação concorrerá para que o PROEJA se consolide enquanto uma Política Pública, conquistando a perenidade.

Quadro 17 - Continuação de Estudos no nível de Mestrado

Fazem ou Tentam Mestrado?	IFETs
SIM	12
NÃO	01
Não Sabemos	19
Não Responderam	02

Segunda pesquisa

No final de 2011 e início de 2012 foi feita uma análise nos cursos de Especialização em PROEJA oferecidos pelo CEFET-MG. Esta análise abrangeu todas as turmas deste curso, desde 2006 a 2010 (as deste último ano concluíram o curso em dezembro de 2011).

O objetivo do curso, seguindo as orientações da SETEC/MEC era a formação de profissionais especializados da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É assim contribuir com a implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como com a produção de conhecimentos como síntese da formulação teórico-

prática da proposta integrada de educação profissional, média e de educação de jovens e adultos.

Os números de turmas por ano, o número de matrículas por ano e o número de concluintes por ano estão apresentados nos Quadros 18, 19 e 20 respectivamente. Observa-se pelo Quadro 18 que no ano de 2006 o CEFET-MG coordenou 3 turmas em Belo Horizonte, onde fica sua sede e, coordenou uma turma em Goiânia.

Quadro 18 - Número de turmas do curso de Especialização em PROEJA no CEFET-MG

ANO			
2006		2008	2010
BH	Goiânia	3	2
3	1		

Quadro 19 - Número de matrículas por turma turmas do curso de Especialização em PROEJA no CEFET-MG

ANO		
2006	2008	2010
148	107	78

Quadro 20 - Número de concluintes por turma turmas do curso de Especialização em PROEJA no CEFET-MG

ANO		
2006	2008	2010
100	91	57

Percebe-se, observando os dados apresentados nas tabelas 19 e 20, que a evasão maior (33%) ocorreu nas turmas de 2006, seguida pelas turmas de 2010 e de 2008, sendo de 25% e de 15% respectivamente.

Em relação os trabalhos publicados durante este período tem-se: 132 monografias, 20 trabalhos apresentados em Anais de eventos em vários estados do Brasil; 5 artigos publicados em revistas. Quando aos ex-alunos, tem-se 17 alunos cursando o Mestrado na área de Educação e 4 alunos que já terminaram o Mestrado. Isso mostra que o curso de Especialização em PROEJA do CEFET – MG despertou o interesse por parte dos alunos/professores pela pesquisa na área de Educação Técnica integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e adultos

Quanto aos impactos deste curso no CEFET- MG, percebeu-se que foi uma importante oportunidade de qualificação de docentes que já estavam lecionando na Educação Técnica integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e adultos, especificamente nos cursos técnicos de mecânica e Edificações. Bem como para os que começaram e começarão a atuar nesta modalidade de curso.

Considerações finais

Apesar de estar previsto no Decreto nº 5840/2006, algumas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica ainda não implantaram o curso de especialização em PROEJA. Apenas 33 Instituições ministram o curso em 81 pólos (se considerarmos que a UFPR e o IFET-PR ministram em parceria em três cidades teremos 84 pólos). Hoje a Rede Federal possui 281 Unidades, sendo que os Institutos Federais são apenas 38. Tal fato encontra sustentação no fato de que a integração Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos é recente no contexto da educação brasileira e, a maioria das escolas da Rede Federal, apesar de serem centros de excelência em educação profissional, não tem a experiência na Educação de Jovens e Adultos. Assim, há um entrave na implantação do PROEJA, em face da falta de estrutura adequada, docentes experientes nas áreas de integração, pessoal administrativo disponível, de recursos materiais adequados e até a falta de interesse das escolas em ofertar e das escolas em liberar seus docentes para a especialização.

Algumas ações são necessárias para aprimoramento do PROEJA e do curso de especialização ofertado dentro das propostas do Programa. Por isso, a título de contribuição, sugere-se:

- 1) Há que se garantir que tenham tempo para leituras, pesquisas, elaboração artigos, construção de materiais didáticos- pedagógicos e, assim, se dedicarem mais ao curso. Para tal, é necessário que a SETEC/MEC desenvolva uma ação mais consistente junto às redes de ensino, em todas as esferas do poder político, buscando garantir a liberação do professor a título de capacitação em exercício, durante e como parte de sua carga horária de trabalho, permitindo-lhe um tempo maior para participação no curso de especialização em PROEJA. Ao se garantir a liberação do professor para o curso, obrigatoriamente pelos órgãos gestores da educação, em todas as esferas do poder haverá um maior aproveitamento e, ainda, a eliminação da evasão existente nos cursos, que atinge a marca média de 10 a 15%, índice elevado considerando que o curso é gratuito e ofertado em instituições

de excelência; além disso, os cursos têm sido ofertados em fins de semana e horário integral, inclusive aos domingos em algumas regiões, causando estresse, cansaço e, conseqüentemente, evasão;

2) Há que se garantir, também, que os alunos dos cursos de especialização recebam um incentivo financeiro, a título de reposição, para cobrir as despesas extras com transporte, alimentação, materiais de leitura e hospedagens (como é o caso, principalmente, dos alunos da região norte do Brasil). Com esta ação, além de contribuir para eliminar a evasão, pois além do acesso garante-se a permanência, estar-se-á contribuindo para o sucesso do PROEJA, visto que mais professores estarão interessados em participar, capacitando-se para a docência e o gerenciamento do Programa;

3) Há que se ampliar o numero de instituições que ofertam o curso de especialização em PROEJA, para atender a demanda crescente, uma vez que há um crescimento no numero de matrículas da Educação de Jovem e Adultos e da Educação Profissional na última década e, visto que, atualmente, existem 281 escolas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre Institutos de Educação profissional e Tecnológica, Universidade Tecnológica, CEFET's e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, mas apenas 33 Instituições oferecem o curso;

4) Há que se pensar na criação de cursos de pós-graduação strictu sensu, modalidade de Mestrado e Doutorado, na área do PROEJA e da EJA, gratuitos e de acesso menos burocrático, incentivando a pesquisa e a continuidade dos estudos por parte dos especialistas, visto que o campo da EJA e, do próprio PROEJA, é muito amplo e há carência de produções teóricas sobre o tema. Destaca-se também, a educação profissional que, ainda é um campo pouco difundido. Desta forma, haverá a construção de referenciais que permitam discutir a integração entre estas três áreas: Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos

5) Há que se transformar a EJA em uma modalidade de ensino, lhe garantindo recursos públicos, inclusive dentro do FUNDEB, assegurando a sua proliferação, de forma atender um número cada vez maior de cidadãos e de lhe dar o devido status dentro do sistema educacional brasileiro. Assim, além da expansão da oferta, garantindo o acesso e a permanencia, poder-se-á ampliar a qualidade do ensino público no Brasil, e, sobretudo, contribuindo para a redução do número de analfabetos plenos e funcionais;

6) Há que se transformar o PROEJA em uma Política Pública de Estado, pois com a implantação do PROEJA percebe-se a:

necessidade de implantação de uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de

contribuir para a elevação da escolarização desses sujeitos sociais que ao longo da vida forma excluídos do processo educacional e produtivo, bem como de uma política voltada para a formação continuada de professores (SILVA E BARACHO, 2007, p. 14).

Referencias

BRASIL. Congresso nacional. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

_____. 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. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

_____. Ministério da Educação. *Documento Base do PROEJA*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Especialização*. Brasília: MEC, Brasília, 2006.

_____. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília: MEC, Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA, Documento-base, Brasília, 2006.

_____. *Ofício nº 2939 /2008 SETEC/MEC de 11 de setembro de 2008*. Disponível em: <http://www.cefetrp.edu.br/ensino/proeja/material_mec/Oficio_PROEJA_2939_evasao.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2009.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças (Orgs). *Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar*. Natal: Ed. CEFET-RN, 2007. 165p.

O fenômeno “evasão” no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Itaperuna/RJ

The phenomenon “evasion” in the Program of Integration of Professional Education with the Basic Education in the modality of Young and Adults Education in Itaperuna/RJ

Maria das Graças Rosa Rezende*

Gustavo Carvalho de Lemos**

André Luiz Pestana de Lacerda***

Resumo

Este artigo apresenta análise bibliográfica e estudo de caso sobre o tema da evasão escolar no contexto do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal Fluminense (IFF) – Campus Itaperuna. Para abordar este assunto, realiza-se breve balanço da política pública educacional conceituando o que seja Educação para Jovens e Adultos (EJA) com proposta de intervenção da educação técnica profissional nessa modalidade. Definindo a proposta do PROEJA, este artigo analisa a problemática da evasão escolar no contexto do IFF- Campus Itaperuna/RJ.

Palavras-chave: EJA. Evasão escolar. PROEJA.

* Graduada no Curso Normal Superior/ISE para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pós-graduanda em Educação Profissional nos moldes do PROEJA.

** Orientador. Mestre em Filosofia.

*** Co-orientador.

Abstract

This article presents a bibliography analysis and a study of case about the school drop out in the context of the Integration Program of Professional Education with the Basic Education in the genre of Young and Adult Education (PROEJA) of Federal Fluminense Institute (IFF) – Campus Itaperuna to approach this issue, a brief balance of public aducational politics is carried out giving a concept of what Education for Young and Adult people (EJA) is with a proposal education in this genre. Defining the proposal of PROEJA, this issue analyses the problem of school drop out in the context of IFF- Campus Itaperuna-RJ

Key words: EJA. School drop out. PROEJA.

Introdução

A educação é definida pela Constituição Federal brasileira no seu artigo 6º, onde diz que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (...)”. Porém, mesmo ela sendo um direito social previsto na Constituição, as dificuldades que podem impedir o acesso e até mesmo a permanência na escola é um problema histórico e que precisa ser superado. Pode-se sugerir, por exemplo, que o acesso à educação esteve por muito tempo ligado à capacidade de o indivíduo poder ou não pagar pela manutenção do seu ensino, excluindo as camadas mais pobres dessa realidade. A falta de dinheiro para o acesso ao ensino é um, dentre outros motivos, que pode ter afastado os alunos das salas de aula no seu tempo normal e hoje, esses alunos têm a oportunidade de concluir os estudos na modalidade de educação para jovens e adultos.

Mas mesmo entre estes alunos que cursam a modalidade de jovens e adultos, existe a ocorrência de um problema que atravessa o ensino no país: a chamada evasão escolar, que é o tema do presente trabalho. No caso específico dos alunos do PROEJA, temos um perfil de alunos que buscam a profissionalização, mas que possivelmente já trabalham. Segundo a LDBEN nº 9394/1996, podemos classificar o perfil dos alunos da EJA como sendo de alunos trabalhadores, e para estes alunos, o motivo trabalho é muito forte em suas vidas na sociedade, permitindo afirmar que é uma questão de subsistência pessoal e familiar.

O documento base para o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA traz nessa iniciativa a possibilidade de se

discutir uma política de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA, discutindo ainda a concepção de educação continuada de cunho profissional para além da educação básica.

A pergunta que orienta este artigo é se a evasão existe no PROEJA do IFF de Itaperuna/RJ. Com objetivos de estudo, nosso trabalho será demarcado no módulo do ensino médio do PROEJA. Acredita-se que essa modalidade, por ser um curso ao mesmo tempo de nível médio e técnico, exige uma bagagem cultural que, muitas vezes, o aluno que está afastado há anos dos bancos escolares não tem.

Para realizá-lo, buscou-se apoio na literatura específica no sentido de conceituar a Educação de Jovens e Adultos e realizar uma discussão sobre a evasão escolar no contexto do PROEJA do IFF de Itaperuna/RJ. Com este trabalho, pretende-se trazer à tona problemas da escola e alguns possíveis motivos que fazem com que essas dificuldades venham a existir e como o aluno é diretamente afetado, fazendo-o evadir-se do ambiente escolar.

Apresentando o tema, o artigo trará uma proposta de trabalho para ser aplicado aos alunos que se tornam faltosos, pois é nesse estágio que se detecta uma possível evasão.

Política pública de educação – conceituando a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino direcionada para pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Essa modalidade de ensino é citada na LDBEN nº 9.394/1996, no Título V, Capítulo II, Seção V:

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 trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Retroceder, brevemente, na história se faz necessário para melhor compreensão do tema abordado. A história da educação no Brasil começou a ser estabelecida a partir da década de 1930: pois neste período a sociedade passava por grandes transformações, e simultaneamente ocorria crescimento no processo de industrialização reunindo a população nos centros urbanos. A oferta de ensino era de graça, estendendo-se respeitadamente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. O governo federal estimulava o crescimento da educação básica no qual projetava diretrizes para todo o país.

A década seguinte, 1940, foi um período de muitas mudanças na educação de adultos, em que aconteceram grandes iniciativas políticas e pedagógicas de valor, tais como: Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP como meio de incentivo realizando estudos na área, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo, lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual houve uma grande preocupação em elaborar materiais didáticos para adultos.

Segundo Gadotti (2003), a educação de adultos era gerada como ampliação da escola formal, principalmente para a zona rural, sendo apropriada para trabalhar com os alunos. O ensino não era algo forçado, tanto que só iam para a escola as pessoas que tinham vontade de querer vencer na vida.

Já nos anos de 1950 foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos.

Nos anos 1970, o MOBREAL cresceu por todo o território nacional, variando sua atuação. Algumas ações que surgiram foram as do Programa de Alfabetização, sendo o mais importante o PEI - Programa de Educação Total, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, pois este programa abria oportunidade para o jovem continuar os estudos, para os recém-analfabetos, bem como para os chamados analfabetos funcionais, aquelas pessoas que não dominavam a leitura e a escrita. (RIBEIRO, 2001).

A partir da década de 1980 e 1990, os educadores começaram a buscar novas propostas de ensino com o objetivo de favorecer o crescimento do aluno para um ensino mais qualificado, deixando de ser um ensino tradicionalista. A década de 1990 não foi favorável, devido à falta de políticas, o governo não deu apoio à Educação de Adultos, chegando a contribuir para o fechamento da Fundação Educar, porém, alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer educação para os alunos da EJA.

A segunda metade da década de 1990 evidenciou também um processo de articulação de diversos segmentos sociais como: organizações não governamentais, movimentos sociais, governos municipais e estaduais, universidades, organizações empresariais (Sistema “S”), buscando debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional.

Ainda nessa década, é promulgada a nova LDBEN n° 9394/1996, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria.

A partir da Emenda Constitucional n°. 14/1996, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n° 9424/1996, na qual é vetada a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse desses recursos, o que tornou inviável a inclusão do público da educação de jovens e adultos no financiamento da educação básica.

Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, estes vários segmentos iniciam sua articulação através da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que vem se desdobrando em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), desde o ano de 1999.

Mas apesar das propostas, dados da UNESCO mostram que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas. Para Gadotti (apud FREIRE, 1979, p. 72), esse fracasso pode ser explicado por vários problemas, tais como: a concepção pedagógica e os problemas metodológicos, entre outros.

É característica dessa modalidade de ensino, buscar a construção de mecanismos e ações pedagógicas que levem em consideração as condições de vida do aluno, até porque é com alunos que não tiveram oportunidades de estudar, por motivos diversos, que se propõe trabalhar. Assim, o professor tem especial participação na condução do processo de aprendizado do aluno porque, como já exposto, o perfil do aluno da EJA é diferenciado do aluno regular.

Assim, acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos deve ser orientada por uma proposta de educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade. A proposta que se coloca é de aproximação do professor à realidade do aluno da EJA.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal, sendo criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era acabar, logicamente, com o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiria com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvessem ações de alfabetização.

Não mais sendo um debate solitário, o desafio que se impõe à EJA e ao PROEJA é o de reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; de mudar a maneira como a educação é concebida e praticada. Assim sendo, para que ocorram essas mudanças o PROEJA tem buscado desenvolver uma ação pedagógica tendo a concepção do trabalho como princípio educativo e como fonte criadora de vida.

Busca ainda, com o intuito de romper com o fracasso escolar que culmina com a evasão, observar acertos necessários desde o início do processo, a começar com o critério de seleção para o acesso dos candidatos

a fim de que se efetive a inclusão do público-alvo do programa, quais sejam: negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, trabalhadores subempregados, desempregados, trabalhadores informais.

Ainda visando à permanência do aluno, é imprescindível a busca de novas metodologias, que considerem os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante; investir seriamente na formação dos professores; renovar o currículo – interdisciplinar e transversal –, aplicar uma organização curricular integrada, com utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, e trabalhar para a extinção da falta de infra-estrutura com a finalidade de ofertar outros cursos, entre outras ações.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (VIEIRA, 2004, p.86).

Somente se considerar a realidade dos alunos, o professor conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, para um melhor alcance do conhecimento. O jovem e o adulto precisam ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, necessitam ser estimulados ao resgate da autoestima, pois sua “ignorância” lhes trará ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade”. Por isso é necessária uma proposta pedagógica adequada ao público alvo. Suas necessidades, vivências e experiências, são distintas da realidade dos alunos matriculados no ensino regular.

A instituição e o professor precisam estar atentos às particularidades dos alunos da EJA, procurando conhecer a história desses jovens e adultos, dando um atendimento mais caloroso a eles, pois são alunos que tiveram parte da sua história interrompida, mas que agora precisa ser retomada. Paiva (1997) analisa essa questão, o que nos remete a observar o perfil do aluno da EJA, tratado muitas vezes de forma estereotipada, levando a análises equivocadas:

É o fato de se julgar que o trabalho com jovens e adultos é para “resgatar” a escolaridade perdida, e que, para isso, deve ser feito mais rapidamente, que, para ser mais rápido, precisa de menos conteúdos, que se tirem os mais difíceis porque “eles não vão aprender mesmo”... A idealização que os cursos fazem é a de que as crianças das escolas públicas são as de classe média; de famílias típicas, onde todos têm trabalho; casa; carro e, logicamente uma empregada doméstica talvez negra, analfabeta, o que ajuda a explicar a pobreza e a desqualificação, pela falta de estudo (PAIVA, 1997, p. 1).

Conforme visto, a Educação de Jovens e Adultos sempre buscou, realmente, permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Muito já foi feito, mas ainda há o que se fazer. Cita-se, então, as palavras do Plano Nacional de Educação, que estabelece como um dos seus objetivos e prioridades:

Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e intrínseca desse nível de ensino. (...) Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. (BRASIL, 2001, p. 35).

Cabe esclarecer que alfabetizar é ensinar a ler e escrever, sendo o ponto de partida para um nível de ensino que produz, no cotidiano do indivíduo, autonomia resultante do letramento, adquirindo assim, uma nova condição de vida.

Política de intervenção da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

No contexto da Educação de Jovens e Adultos surge a proposta de integração da educação profissional técnica de nível médio nessa modalidade. Seria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA). De acordo com o quadro da educação brasileira divulgado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD); em 2003, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA.

O PROEJA é uma iniciativa que pretende contribuir para a superação desse quadro. Assim, o Governo Federal estabeleceu, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005 que, em seguida, foi revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o qual introduziu novas diretrizes ampliando a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

O governo Lula voltou-se, de acordo com Daher (2009), para a importância da educação profissional e tecnológica.

O governo, do presidente LULA, [...] ao perceber a importância da educação profissional e tecnológica e, também, por força da atuação dos Conselhos de Dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que mostraram as potencialidades desta rede de instituições, localizadas em praticamente todos os estados brasileiros, estabeleceu alguns eixos norteadores das políticas de Educação Profissional, e, assim, começou a expansão da oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo consigo as estratégias de financiamento público para uma educação de qualidade e Educação Profissional e Tecnológica na concepção de formação integral apresentando um papel estratégico nas políticas de inclusão social.

É neste contexto que surge, a partir de 2005, a Educação de Jovens e Adultos Profissional, que nasce como uma possibilidade de melhorar a baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de Educação Profissional, e de elevar a escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse enorme contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

(DAHER, 2009- prefácio).

A EJA e o PROEJA foram criados, cada qual a seu tempo, e estão sendo implantados, com o intuito de oferecer formação educativa, qualificação profissional, trabalhar com pessoas carentes, marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em conseqüências de alguns fatores somatizados tais quais, raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são insígnias que denotam abundantemente as apartações que a sociedade brasileira capitalista na sua essência, assim excludente, promove para um enorme contingente populacional desfavorecido no que se refere à produção, distribuição de consumo de bens materiais e simbólicos, em relação à extensão de vantagens particulares.

Ainda, simultaneamente, como fator agravante, foram desenvolvidas e (ou) intensificadas muitas e variadas condições favoráveis ao crescimento do trabalho escasso, incerto, de pouca durabilidade, informal, terceirizado. Ocorreram novos contingentes de trabalhadores expulsos do mercado formal que se somaram àqueles já prejudicados por nossa herança histórica de acumulação capitalista subordinada e dependente.

Portanto, o programa tem por objetivo facilitar uma melhor oportunidade educacional a estas pessoas da classe popular excluídas da educação básica na infância e adolescência, ou seja, aqueles que ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio e muito menos um curso que lhes preste qualificação profissional ou uma profissão técnica de nível médio.

De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, 2006).

A inserção da Rede Federal no contexto da educação de jovens e adultos consiste numa política pública estabelecida de mudanças como: democratização do acesso das classes populares à educação básica com formação profissional de qualidade, novos fundamentos nas práticas pedagógicas e possibilidade de o aluno permanecer percorrendo um trajeto educacional na perspectiva da educação integral. Assim sendo, pode-se acreditar numa redução da chamada evasão.

O fenômeno ‘evasão’ no programa de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFF – *campus* Itaperuna/RJ

Localizado na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro, fazendo divisa com o Estado de Minas Gerais, o município de Itaperuna tem uma área total de 1.105 km², e uma população residente de 92.852 pessoas (IBGE- 2007). Conforme o Censo 2000, a taxa de urbanização alcança 89,2% de sua população. É considerado um polo regional nas áreas de saúde, educação, comércio, uma vez que está na divisa dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo.

Um fato significativo na história de Itaperuna foi a eleição da 1ª Câmara de Vereadores do município, em 10 de maio de 1889, que se formou com maioria republicana, em pleno regime monárquico, dada a grande efervescência política contrária à monarquia e ao número expressivo de republicanos nas freguesias formadoras do município.

Referente à educação, de acordo com o Censo Educacional – 2008, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), há no município cerca de 3.255 alunos matriculados no pré-escolar; 13.636 alunos matriculados no ensino fundamental; no ensino médio houve 3435 matrículas em 2008. Em Itaperuna, existem 03 estabelecimentos de ensino superior da rede privada, com uma grande diversidade de cursos, e 02 da rede pública com apenas 03 tipos de cursos. Há também 01 faculdade pública para cursos a distância.

Em números, há atualmente, em Itaperuna, considerando-se as zonas urbana e rural, 86 escolas (públicas, filantrópicas ou privadas) – oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos. Pode-se constatar que, além da rede pública de ensino, com abrangência satisfatória em termos de números de matrículas, há na rede pública de ensino, alguns programas pedagógicos pontuais ligados à área de saúde que muitas vezes se efetivam em parceria com a direção das escolas. De maior abrangência, temos o Projeto Alô, Alô Pais, numa parceria da Secretaria Municipal de Educação com o Conselho Tutelar, que oferece palestras e encontros para os pais de alunos no intuito de tratar de temas relacionados à educação e formação dos jovens. No ensino de jovens e adultos, Itaperuna tem um total de 6.587 alunos matriculados em 2008, sendo 3.362 para o Ensino Fundamental e 3.225 para o Ensino Médio (TCE, ESTUDO SOCIOECONÔMICO, 2009).

A conquista de um Instituto Federal para Itaperuna inicia na verdade, com a História do Instituto Federal Fluminense que começou no início do século passado. Nilo Peçanha, o então presidente da república, criou, através do decreto número 7566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas. No início, a idéia foi implantar as escolas nas capitais dos Estados, cidades com maior capacidade de absorção de mão de obra, destino certo daqueles que buscavam novas alternativas de empregabilidade nos espaços urbanos.

A partir dos anos 1970, a classe média começa a procurar alternativas para a educação de seus filhos, já que as escolas públicas tradicionais passam por um período de estagnação.

No começo da década de 1990, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 2006, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Esse decreto determina que 10% das vagas das instituições federais de Educação Básica Profissional devem ser destinadas ao PROEJA, ampliando as vagas a partir de 2007, sendo todas estas vagas de nível médio, constituindo assim a oferta da rede federal de Educação Profissional subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

O Instituto Federal Fluminense criou o campus Itaperuna, através do Governo Federal e em parceria com o Governo Municipal, iniciando suas atividades no dia 23 de março de 2009 com o ingresso de 200 alunos

matriculados nos cursos Eletrotécnica Regular, Eletrotécnica PROEJA e Guia de Turismo. Os cursos foram escolhidos pela comunidade por meio de audiências públicas. Para o ano de 2010 foram oferecidos os cursos Técnicos de Eletrônica e Informática.

Hoje, em 2010, ainda em fase de acabamento, o campus conta com uma grande estrutura: 27 espaços de aprendizagem entre os quais, laboratórios de física, química, biologia, informática, mecânica, eletrônica e manutenção; auditório, biblioteca, micródromo, cantina, amplos jardins e área de recreação. O primeiro curso a ser oferecido pelo Instituto Federal Fluminense – Campus Itaperuna nos moldes do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi o de Eletrotécnica – Noturno com duração de 03 anos. Ao final do curso, o aluno aprovado receberá um Diploma de Técnico, que terá também validade de Certificado de Conclusão do Ensino Médio.

O Edital de Seleção nº 01/2009 estabeleceu para processo seletivo que os candidatos realizassem uma prova constando de 40 questões objetivas com valor de 01 ponto cada questão. De acordo com o Art. 27 do Edital, a distribuição das questões por áreas de conhecimentos seria a seguinte: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa 10); Ciências Naturais e Matemática (Matemática 08/Física, Química e Biologia 12); Ciências Humanas (História e Geografia 10). Foram oferecidas 50 vagas para o Curso Técnico Integrado para Jovens e Adultos (PROEJA), sendo 25 vagas para o primeiro semestre de 2009 e as outras 25 restantes para o 2º semestre.

Realizada a prova, no ato da matrícula para o Curso Técnico em Eletrotécnica - PROEJA eram necessários os documentos:

- 1) Histórico Escolar do Ensino Fundamental (1º grau), original e cópia;
- 2) Certidão de Registro Civil de nascimento ou casamento, original e cópia;
- 3) Cédula de Identidade, original e cópia;
- 4) 1 (uma) foto 3x4 atual;
- 5) Taxa de Seguro Individual paga na Cooperativa dos Servidores do Instituto Federal Fluminense;
- 6) CPF (original e cópia). (EDITAL Nº 01/2009, p. 14, 2009)

Para melhor abordar o tema da evasão, consideramos importante conhecer o perfil dos Jovens e Adultos que se encontram num processo educativo que tem como proposta atender às suas especificidades. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2006): "(...) 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." (ARROYO, 2006, p. 22).

O curso do PROEJA no IFF- Itaperuna é noturno, por entender que o perfil dos estudantes é de alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite. Em busca de maiores informações sobre o perfil desse aluno do curso de Eletrotécnica, realizou-se um breve levantamento junto ao Registro Acadêmico sobre os dados dos alunos. Em sua maioria os alunos são do sexo masculino, e, quanto à faixa etária, os 75 alunos matriculados até o 1º semestre de 2010, se dividem em:

- 09 alunos têm entre 18 e 19 anos;
- 13 alunos têm entre 20 e 24 anos;
- 22 alunos têm entre 25 e 29 anos;
- 24 alunos têm entre 30 e 39 anos.
- 06 alunos têm entre 40 e 49 anos
- 01 alunos têm entre 50 ou mais

Observa-se que há uma parcela maior concentrada entre os alunos de 30 a 39 anos. Uma vez que já pudemos conhecer melhor a realidade da implantação do PROEJA no IF-Fluminense – *campus* Itaperuna, interessamos agora a discussão da temática da evasão escolar nesse contexto. Os dados abaixo mostram dentro do número de alunos matriculados, os reprovados ou evadidos.

Tabela 1 – Situação dos Alunos do PROEJA - 1º SEMESTRE DE 2009 – IF-Fluminense

Turma	Matriculados	Reprovados	Evadidos
PROEJA I – 2009.1	25	11	11

Fonte: Registro Acadêmico – IF-Fluminense *campus* Itaperuna

Conforme observado na Tabela 1, no primeiro semestre do ano de 2009 (o primeiro ano da oferta do PROEJA no IF-Fluminense-Itaperuna), dos 25 matriculados na turma 2009.1, 11 foram reprovados e 11 se evadiram. A Tabela 2 mostra a situação dos alunos no segundo semestre de 2009, com relação à turma 2009.1, agora cursando o módulo II e a nova turma 2009.2 iniciando o módulo I.

Tabela 2 – Situação dos Alunos do PROEJA - 2º SEMESTRE DE 2009 – IF-Fluminense

Turma	Matriculados	Reprovados	Evadidos
PROEJA I – 2009.2	27	8	6
PROEJA II – 2009.1	14	4	6

Fonte: Registro Acadêmico – IF-Fluminense campus Itaperuna

No 2º semestre de 2009, dos 27 matriculados para a Turma 2009.2 (MÓDULO I), 8 foram reprovados e 6 se evadiram. A Turma 2009.1 (MÓDULO II) teve 14 renovações de matrículas, sendo 4 reprovados e 6 evadidos. No primeiro semestre do ano de 2010, a situação observada nos dados levantados junto à Coordenação da EJA do IF-Fluminense – *campus* Itaperuna foi a seguinte:

Tabela 3 – Situação dos Alunos do PROEJA - 1º SEMESTRE DE 2010 – IF-Fluminense

Turma	Matriculados	Reprovados	Evadidos
PROEJA I – 2010.1	28	16	10
PROEJA II – 2009.2	21	10	09
PROEJA III – 2009.1	08	0	02

Fonte: Registro Acadêmico – IF-Fluminense *campus* Itaperuna

De 28 matrículas para a Turma 2010.1 (MÓDULO I), 16 foram reprovados e 10 evadidos. A Turma 2009-2 (MÓDULO II), teve 21 renovações de matrículas, com 10 reprovados e 9 evadidos. A Turma 2009-1 (MÓDULO III) com 8 renovações de matrículas não teve alunos reprovados e 2 evadidos.

A situação dos alunos no término do 1º Semestre de 2010 é a seguinte:

Tabela 4 – Quantitativo de Alunos Cursando – Término do 1º Semestre de 2010 – IF-Fluminense

Turma	Cursando
PROEJA II – 2010.1	18
PROEJA III – 2009.2	12
PROEJA IV – 2009.1	06

Fonte: Registro Acadêmico – IF-Fluminense *campus* Itaperuna

O quadro geral dos alunos matriculados, reprovados e evadidos do ano de 2009 até o primeiro semestre de 2010, é:

Tabela 5 – Alunos Cursando, Reprovados e Evadidos do PROEJA – IF-Fluminense

SITUAÇÃO	PERÍODO: 2009 até Término do 1º Semestre de 2010
Matriculas e Renovação	80
Cursando (Atual agosto/2010)	36
Total de Reprovações	26
Evadidos	44

Fonte: Registro Acadêmico – IF-Fluminense *campus* Itaperuna

Diante da discussão levantada, a evasão escolar pode ser considerada um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente aceito e tolerado pelo sistema de ensino e pela comunidade. Entender esse fenômeno da evasão no âmbito do PROEJA implica a compreensão da condição peculiar em que se encontram os alunos dessa modalidade de ensino. Em tese, a história de vida dos alunos da EJA é, como já foi dito, peculiar e a metodologia de ensino nessa modalidade é diferenciada, justamente, para aproximar a educação da realidade dos alunos.

Um dos motivos que tem levado à evasão no *campus* Itaperuna é o fato de os alunos oriundos da EJA estarem sendo inseridos no ensino técnico com a mesma cobrança dos alunos do ensino em idade regular.

Podemos afirmar que a falta de educação de qualidade e a pobreza são umas das causas dos muitos problemas sociais que o Brasil vem enfrentando nos últimos anos. A erradicação da evasão escolar, nessa perspectiva, funciona como um eficaz instrumento de prevenção e combate à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando toda a sociedade.

De acordo com os dados apresentados nas Tabelas, a evasão ocorreu em praticamente todas as turmas de Eletrotécnica Noturno do IFF - Campus Itaperuna, sendo a falta de esclarecimento e de incentivo à continuidade dos estudos mais um fator para a evasão.

Torna-se necessário que a educação possa dar instrumentos para o acesso a saberes, esclarecendo aos jovens que o conhecimento é uma grande ferramenta de emancipação humana. A educação, nesse sentido, deve ser capaz de contribuir para a formação de indivíduos críticos e conscientes.

Informações da instituição dão conta de que os alunos recebem um auxílio – Assistência PROEJA, para os estudos no valor de R\$100,00 (cem reais). A oferta de ônibus que leve e busque os alunos, que era para ser realizada com renda do município, no IFF – Campus Itaperuna, ocorre que a própria instituição está tendo que direcionar sua verba para esse fim, uma vez que a Prefeitura do município não oferece esse serviço.

Embora a instituição procure sanar o problema econômico de alguns alunos, não há como resolver a questão financeira para locomoção de todos, sendo este mais um agravante para a evasão.

Vê-se que a evasão é consequência de vários fatores, sendo o produto de um processo histórico amplo, que repercute no funcionamento da sociedade brasileira, pois um fracasso produzido na escola de certa forma vem excluindo de seu contexto alunos receptivos, criativos, participativos e que inconscientemente não assimilam o que os diversos modelos têm proposto.

Uma proposta para atenuar o problema é a criação de equipes formadas por profissionais que mantenham contato com os alunos faltosos, a fim de que possam diagnosticar o(s) problema(s) e oferecer suporte para a(s) dificuldade(s) apresentada(s).

Considerações Finais

Fazer um breve balanço histórico objetiva mostrar algumas tentativas ocorridas para que jovens e adultos brasileiros, com trajetória escolar interrompida, tivessem oportunidade de retomar os estudos, porém somente com a política pública de intervenção da educação profissional técnica de nível médio/ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos é que se presenciou no país uma efetiva preocupação com esse público marginalizado.

Essa política pública foi estabelecida pelo Governo Federal a partir do primeiro Decreto do nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e revogado pelo

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes ampliando a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

O programa esclarece que é indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário em direção a um outro mundo. Isso implica a adoção de uma política de educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana.

Tratar o fenômeno evasão no programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos no IFF – Campus Itaperuna/RJ visa tornar transparente o problema para que medidas eficazes sejam tomadas, visto que o programa está apenas começando nesta localidade.

Para tanto, este artigo sugere algumas pontuações como contribuição para o sucesso da EJA e do PROEJA evitando a temida evasão. Integrar os alunos na vida escolar ajudando-os a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida; usar a experiência deles em sala de aula, mostrando que a aula é um momento de troca de saberes entre todos; ensinar as disciplinas como elas aparecem na vida, já que no dia a dia elas não estão separadas, valorizando os conhecimentos e as habilidades de cada um; sensibilidade por parte do educador para ser receptivo para dialogar e flexível nos momentos de cansaço e desânimo dos alunos após um dia exaustivo de trabalho, enfim, mostrar que a escola se modernizou.

Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI et al. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 22, 19-50.

BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o 2º do arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o 2º parágrafo do art. 39 a 42 da lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997

_____. *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.

_____. *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.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

_____. Ministério da Educação. *Programa de Integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos*. Documento Base, Brasília: MEC, 2006

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

_____. MEC/SETEC. *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, agosto 2007.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE* - Brasília, 2001.

ESTUDO SOCIOECONÔMICO. 2009. Disponível em: <<http://www.tce.rj.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2010.

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

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IBGE. *PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2003.

IBGE. – *Resultado de Amostra do Censo Demográfico 2000 – Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acessado em 24 out. de 2010

PAIVA, J. Espelho, Espelho Meu: diga-lhes quem sou eu. In: *Um Salto Para o Futuro*, Rio de Janeiro, Programa nº. 4, 1997. (Série Educação de Jovens e Adultos).

RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos* – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

As práticas que os professores do Colégio Estadual Marcílio Dias e do PROEJA/FIC apresentam na EJA

Maria Martha Corrêa Ribeiro de Almeida*

Resumo

Com o objetivo de refletir sobre a formação dos alunos da EJA, a partir dos trabalhos dos profissionais da área da educação, pesquisou-se um colégio estadual em Carabuçu, distrito de Bom Jesus do Itabapoana-RJ, e o Curso do PROEJA/FIC, campus Bom Jesus do Itabapoana, no Instituto Federal Fluminense. Para tanto utilizou-se a metodologia de cunho qualitativo. Após a coleta de dados, foi feita uma entrevista aplicada aos professores, tendo como foco central os questionamentos da temática desenvolvida nesse trabalho: As práticas que os professores do Colégio Estadual Marcílio Dias e do PROEJA/FIC apresentam na EJA. Os resultados alcançados revelaram a importância dos educadores buscarem uma qualificação profissional em cursos que desenvolvam a sua prática pedagógica para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem nessa modalidade. Logo, a todos envolvidos com uma educação de qualidade, cabe procurar dinamizar e enriquecer sua prática para ajudar o desenvolvimento escolar dos educandos da EJA, já tão sofridos e discriminados, para por conta da defasagem intelectual, e promover um ensino que integre a teoria à prática.

Palavras-chave: Educação. EJA. Professores. Prática pedagógica. Qualificação.

* Pós – Graduada em Supervisão Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira- Niterói/RJ. Licenciada e Bacharel em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna.

Abstract

With the goal of reflecting about the students formation of EJA, from the professionals' jobs of the education area, it searched a state school in Carabuçu, district of Good Jesus do Itabapoana - RJ, and PROEJA/FIC's Course, good Campus Jesus do Itabapoana, in the Fluminense Federal Institute. For so much, it used the methodology of qualitative mark. After the data collection, it was made an interview applied to the teachers, having as central focus questionamentos of the developed thematic in this work: The practices that the from school State teachers Marçilio Dias and of PROEJA/FIC present in the EJA. The reached results revealed for educators' importancia seek a professional qualification in courses that develop its pedagogical practice to assist in ensino/aprendizagem process in this modality. Soon, the everybody involves with a quality education, fits search dinamizar and to enrich its practice to help the school development of the educating of the EJA, already so suffered and discriminated, for due to the intellectual phase displacement, and promote a teaching that integrates the theory to the practice.

Key words: Education. EJA. Teacher. Pedagogical practice. Qualification.

Introdução

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, EJA, no Brasil, tem se configurado como grande obstáculo a ser transposto por educadores, muitas vezes, desprovidos de recursos, sejam esses materiais, como livros didáticos específicos, ou teóricos/ científicos. Sendo assim, pesquisadores interessados por essa área, inúmeras vezes, abordam problemáticas relevantes a cerca da educação popular. Mas a formação educacional é difícil de ser recuperada por conta da gama variada de fatores que, intrincados, perpassam a realidade dos jovens e adultos.

Entretanto, esse trabalho justifica-se como necessidade de saber, como o Colégio Estadual pesquisado e os professores que trabalham com a EJA estão cumprindo seus objetivos educativos.

Levando em conta o problema apresentado, esta pesquisa refletiu sobre a contribuição da EJA na formação da educação do sujeito envolvido nesse processo educacional de forma integral. Logo, preocupou-se ainda em identificar o significado da EJA, para que os professores possam detectar as dificuldades e as práticas dos educadores da EJA.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica fundamentada em Freire (1996), Paiva (1987) e outros. E a de campo, com abordagem

qualitativa, o instrumento de coleta de dados, foi a entrevista com seis professores que trabalham no Colégio Estadual Marcílio Dias em Carabuçu, distrito de Bom Jesus do Itabapoana, sendo escolhida pela sua localização em área rural, onde o cenário é rico em diversidade cultural.

A outra entrevista foi realizado com quatro professores do curso do PROEJA/FIC, do Instituto Federal Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana, Estado do Rio de Janeiro, onde se preocupou em descrever as práticas desses profissionais, visando um maior embasamento metodológico nesse trabalho.

A temática deste artigo, as dificuldades que os professores do Colégio Estadual Marcílio Dias apresentam na sua prática pedagógica na EJA, busca conhecer alguns dos empecilhos que atrapalham o desenvolvimento da práxis dos educadores da EJA.

Assim, ele demonstra, que não há prática educativa sem objetivos elaborados a partir de critérios que reflitam os valores e ideias da legislação, os conteúdos produzidos pela prática social da humanidade e as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade.

Portanto, dentro de todo esse aspecto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da educação de qualidade deve ser intencionalmente planejado e voltado para os imperativos do mundo atual, tais como o desenvolvimento de um perfil de cidadania, a qualificação para a resolução de problemas, a interação com diferentes linguagens e a flexibilidade em relação às mudanças.

Patrocinaram a credibilidade deste trabalho os teóricos que descrevem a necessidade do profissional da EJA, que busca melhor qualificação de educador, pois suas ideias ficaram legitimadas nesta pesquisa por meio da palavra do próprio professor, quando ele descreve ter dificuldade em trabalhar nessa modalidade de ensino por falta de preparo profissional adequado e até mesmo por desmotivação dos alunos.

Assim, este estudo tem por finalidade contribuir para um repensar do educador atuante nas classes de EJA, fazendo-o refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formadora de um cidadão mais consciente de seu papel na sociedade. Também pretende-se, na medida em que se analisa o material utilizado, relacioná-lo de maneira mais precisa com os objetivos da EJA, previstos na legislação e no pensamento pedagógico vigente.

A prática pedagógica na EJA

A educação de jovens e adultos, EJA, vem passando por diversas mudanças ao longo do tempo, vivendo uma trajetória de profundas reflexões em busca de melhores resultados para o ensino. Impôs aos alfabetizadores grandes desafios na concretização de uma prática que sirva para a inclusão, participação do educando, e sua compreensão do mundo letrado, levando em conta, sobretudo, seus saberes prévios, como afirma Piconez (2002).

Vale destacar que tais saberes significam os conhecimentos que o educando adquire durante sua vida. Muitos conheceram a violência, o desemprego, a fome, e passaram por uma série de situações que lhes permitiu a construção de aprendizagens informais. Isto é o que ressalta Paiva (1987) ao referir-se sobre a prática educativa na alfabetização de jovens e adultos que valorize o conhecimento de mundo do educando:

O aluno jovem ou adulto não vem para a escola sabendo ler, nem escrever, mas o que tem de conhecimentos de vida, pode-se dar uma aula, basta ao professor querer administrar todo o conteúdo em prol do educando para auxiliar o seu desenvolvimento integral (PAIVA, 1987, p.34).

Nesse ponto, discutir sobre o conhecimento do mundo, que o educando jovem e adulto traz para a sala de aula, é refletir como o educador pode aproveitar este potencial prévio na aprendizagem. A educação escolar, integrada aos saberes construído no cotidiano do aluno jovem e adulto, tem maior motivação porque valoriza as experiências de sua vida, oferece condições para refazer sua leitura do mundo e, sobretudo, faz com que ele se perceba como sujeito inteligente, capaz e participativo da sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos está prevista na LDB nº 9.394/1996 e classificada como parte integrante da Educação Básica, portanto deve ser encarada com o mesmo compromisso presente no ensino fundamental. Todavia, um breve olhar em algumas situações já pode evidenciar as divergências na aplicabilidade deste segmento escolar. Do ponto de vista pedagógico, pode-se destacar a falta de profissionais habilitados para trabalhar com adultos, a falta de recursos didáticos e, sobretudo, a falta de estratégias metodológicas direcionadas para este público específico.

Logo, são muitos os entraves encontrados por aqueles que já tiveram alguma experiência na EJA. Apesar da importante função social desempenhada por esta modalidade educativa, uma vez que se encarrega de reparar as desigualdades causadas àqueles alunos evadidos do ensino

regular, os profissionais que atuam na EJA apresentam práticas que muitas vezes deixam a desejar, perante a sua falta de formação profissional para atender a esse público.

Hoje é notável a expansão da educação básica, e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade de atender a todos os cidadãos na escola.

Entretanto, de acordo com Assmann (2004), as condições sociais adversas acabam condicionando o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola no período obrigatório é de oito anos, todavia a realidade se estende até os 11 anos em média, e muitos alunos permanecem no Ensino Fundamental, quando já deveriam estar cursando o Ensino Médio, por conta da repetência, da reprovação e, principalmente, da evasão. As três promovem a distorção idade e escolarização, retardando o acerto no fluxo escolar que continua a reproduzir exclusão.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, em muitos casos, constitui-se na única alternativa de inclusão social para os alunos que já estão fora do sistema de ensino. Diante desta realidade, novos métodos, conteúdos e estratégias precisam ser experimentados em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais onde os conteúdos ministrados em sala de aula necessitam estar de acordo com um padrão mínimo e, ao mesmo tempo, sintonizarem-se com as particularidades e especificidades do lugar em que o ensino está sendo desenvolvido. Desse modo, devem ser oferecidas condições para que os alunos possam expor suas ideias a partir de suas experiências, tornando-se sujeitos sócio culturais aptos a conhecer diferentes épocas e lugares, e poder compará-los com sua própria história de vida.

O educando da EJA precisa de uma prática educativa que atenda suas necessidades básicas de vida, comunicação e relação com o mundo, de acordo com Piconez (2002), para que se torne um autêntico cidadão e, sobretudo, para que ele mesmo se perceba como agente construtor de sua história. Dessa maneira, é no movimento do processo ensino-aprendizagem, nas experiências de vida, que educadores e educandos constroem na cotidianidade escolar sua prática educativa.

Contudo, é preciso compreender os limites e possibilidades dessa prática educativa, considerando o contexto social, político, econômico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. E, também, é importante entender que na ação do educador, encontra-se sua visão de mundo e nela estão implícitas e explícitas as ideias que defende e para quem as ampara.

Como assinala Freire (1996),

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente, a clareza política dos educadores com relação a sua proposta curricular. Demandando ainda, que o educador assuma a política de sua prática (FREIRE, 1996, p.46).

Assim, no cerne das discussões sobre o ensino da alfabetização de jovens e adultos, vale salientar a percepção de mundo que o educador e a educadora revelam em sua prática educativa, demonstrando sua posição política, frente aos acontecimentos sócioeducacionais na realidade na qual estão inseridos, pois dependendo da forma como o profissional da educação da EJA compreende todo esse contexto cultural que o cerca, organiza para si a concepção de mundo, e esta referenciará toda a prática.

Sendo assim, os professores, ao pensarem no saber e fazer pedagógicos e em suas experiências apreendidas, constroem um conhecimento de sua ação educativa, que lhes permite tornarem-se abertos ao novo, descreve Freire (1996), compreendendo a necessidade de ser flexível face às novas informações do mundo contemporâneo, estabelecendo condições de interligar a real função do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Assmann (2004), ao preocupar-se a respeito do que pensa de sua ação no ambiente da escola, o professor da EJA deve apresentar, em seu cotidiano escolar, uma prática educativa aberta e renovadora, permitindo possibilidades de rever procedimentos, despertando por meio da análise de erros e acertos, a criatividade para uma melhor prática. Nela o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando e utilizando diálogo que estabelece com essa mesma realidade.

Por conseguinte, sabe-se que o educador da EJA, no processo ensino-aprendizagem, encontra vários desafios, exigindo, automaticamente, atitudes que não estão previstas nos livros ou nos currículos preestabelecidos, porque são provocações imprevisíveis que requerem, além de outros fatores, desempenhos intuitivos e criativos. Como diz Paiva (1987),

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir (PAIVA, 1987, p.24).

Desse modo, é necessário que o alfabetizador da EJA seja capaz de analisar sua prática docente, buscando um novo olhar sobre o que pensa e faz, pois é dessa forma, no exercício cotidiano com seu educando, que encontra um novo saber fazer, pelo qual nunca ficará pronto e acabado, porque deve ser sempre flexível ao contexto social, no qual está integrado.

Logo, o educador da EJA tem que ser um pesquisador, a fim de melhorar sua prática e ser sensível à realidade de vida do educando, conforme ressalta Assmann (2004), pois nessa modalidade de ensino, a alfabetização desses educandos vai construindo uma nova dimensão quando se reflete em um saber fazer docente, numa percepção de valorização dos saberes, constituído no dia-a-dia do educando.

Por conseguinte, uma prática pedagógica pautada no aluno, e em consonância com a sua bagagem cultural, ressalta em muito a educação na EJA, porque esses educandos sentirão por parte dos professores uma preocupação para com o seu real aprendizado e isso, certamente, irá motivá-los para participarem desse processo, que nunca se dá em mão única, pois é uma troca, na qual docente e discente são sujeitos ativos na educação.

Nesta perspectiva, falar da prática educativa do educador de jovens e adultos é descrever um saber fazer concreto que vá além dos conteúdos, num trabalho crítico, que valorize efetivamente a realidade do educando, identificando-o a partir de sua inteligência de mundo, de acordo com Piconez (2002), pois tudo que o aluno da EJA traz na bagagem é aproveitado na sala de aula.

Freire (1996) afirma que alfabetizar é uma arte, e que esta por sua vez só se aprende vivenciando. Sendo assim, ao tentar fazer o melhor na prática educativa, o professor ultrapassa os conteúdos pré-elaborados e os pressupostos teóricos, não se limitando a eles, mas criando e re-criando seu fazer docente na vivência do ensinar-aprender, pelo qual,

A prática educativa reconhecendo-se como prática política se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1996, p.52).

Nessa citação de Paulo Freire, encontra-se concentrada toda a relação de compromisso do educador com os educandos da EJA, que se consolida na validação da sua prática auxiliando o sujeito do processo educacional, o aluno, a crescer, tomar consciência da sua cidadania, surgindo ainda

nesse momento toda a motivação para que o docente procure desenvolver sua prática pedagógica por meio dos cursos de complementação e aperfeiçoamento que possibilitem a inovação de metodologias mais dinâmicas à sua práxis educacional.

Nesse contexto, pode-se citar o Curso de Extensão em 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, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana, que oferece curso de qualificação profissional para educadores e futuros educadores da EJA. Assim, os docentes encontram respaldo para reorientar sua prática pedagógica, a fim de exercer sua função educadora. Desse modo podem construir uma cultura mais solidária entre os indivíduos, objetivando a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Com isso, no PROEJA/FIC, os alunos adquirem uma formação profissional mais direcionada para tornarem-se os agentes transformadores da construção dos conhecimentos dos alunos da EJA. Utilizando uma prática mais atual, pautada em uma educação de qualidade, facilitará o intercâmbio de saberes entre educador e educando, para dinamizar o processo educacional.

Conforme o Documento Base do PROEJA (2007),

Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. (BRASIL, 2007, p, 37).

Assim, nesse enfoque, percebe-se que o PROEJA/FIC está em consonância com a orientação do Documento Base do PROEJA. Ambos retratam a necessidade do professor da EJA dar continuidade na sua formação profissional, para poder formular uma prática educativa mais atual, em conformidade com a realidade do educando. Cabendo, ainda, ao professor da EJA, valorizar, na prática educativa, os saberes dos discentes, concretizando-os na dinâmica do ensino-aprendizagem, produzindo

criativamente um conhecimento de mundo que permita ao aluno jovem e adulto comunicar-se de forma inteligível com a sociedade letrada, ou seja, atuar como um sujeito autônomo e crítico.

Pesquisa e análise dos dados

Colégio Estadual Marcílio Dias

Embasado nesse estudo sobre a prática dos professores na EJA, e as dificuldades que certamente aparecem na sala de aula, fez-se uma pesquisa no Colégio Estadual Marcílio Dias, onde foram entrevistados seis docentes (quatro do sexo feminino e dois do masculino), que atuam na modalidade da EJA, para entender melhor como ocorre o processo educacional desses alunos e qual dificuldade apresenta o professorado em sua práxis pedagógica.

Foi feito o levantamento quantitativo nessa escola, por se encontrar em uma zona rural, em Carabuçu, distrito de Bom Jesus do Itabapoana, onde os alunos da EJA em sua maioria, são trabalhadores rurais. Os habitantes dessa área apresentam muita diversidade cultural enriquecendo a pesquisa com um universo variado em informação.

No começo da entrevista realizada com os professores da EJA, percebeu-se que todos estavam receosos em responder ao questionário, pois não sabiam se conseguiriam descrever corretamente o que estava sendo proposto.

Na entrevista, o que mais se destacou foram duas perguntas do questionário.

A de número oito, “Qual a sua visão da sua turma da EJA?” foi respondida pelos seis professores em conformidade, revelando que os alunos apresentam muita dificuldade de aprendizagem, haja vista o prolongado afastamento da escola, e isso atrapalha o desenvolvimento da aula. Já na pergunta de número doze “Quais dificuldades encontradas na sua prática profissional na EJA?”, percebeu-se um desconforto geral por parte dos entrevistados, mas ao final, analisando as respostas, nota-se que todas se concentravam no mesmo significado: sentem que seu trabalho com esse alunado fica defasado por falta de qualificação profissional apropriada e por falta de interesse dos educandos nas aulas.

Nas respostas, verificou-se como o educador do Colégio Estadual Marcílio Dias apresenta dificuldade de trabalhar com jovens e adultos; desenvolvendo uma ação pedagógica muito aquém do objetivo proposto

pela EJA, que é desenvolver sujeitos críticos e autônomos.

Percebeu-se o quanto cabe ao profissional da educação buscar a sua qualificação profissional para que o mesmo não se sinta frustrado em seu trabalho e atenda aos objetivos gerais de um ensino-aprendizagem pautado nos saberes dos educandos para motivar e dinamizar o processo educacional.

Cabe ainda registrar que os professores entrevistados revelaram que não conseguem material adequado para trabalhar com os alunos da EJA, utilizando quase sempre, materiais didáticos que não contemplam a realidade dos alunos, suas vivências e experiências. Logo, sente-se que o programa é bom, mas falta respaldo de políticas públicas que atendam melhor esse público e auxiliem os professores no desenvolvimento da sua prática profissional.

Assim a utilização de técnicas, como teatro e jogos educativos, colaboram com o mestre, servindo de meios que atendam as necessidades do estudante na aquisição do conhecimento. Por isso, cabe ao professor, a partir de seu fazer pedagógico aberto, intuitivo, criativo, curioso, reconhecer as condições que seus educandos vivem e valorizar seus saberes prévios como forma de incentivo e gosto pela sua própria história, ajudando-os a aprender e a reaprender o mundo. Desse modo, ressalta uma professora entrevistada: **“Trabalho dentro da minha sensibilidade, buscando dentro das disciplinas que leciono o que será mais relevante para eles”**.

Dos seis docentes entrevistados, quatro demonstram uma preocupação de fazer em sua prática algo especial, um trabalho que considere a realidade de vida dos educandos, valorizando, assim, as experiências do seu cotidiano. Externaram, em seus discursos a importância da aplicação de um saber fazer educativo contextualizado com o mundo vivido pelo educando, afirmando que este é um meio para um aprendizado eficaz, pois o discente aprende a ler e escrever a sua história.

De modo geral, reconhece-se que os educadores estão preocupados em trabalhar com uma prática diferente, por tratar-se de um corpo discente composto de jovens e adultos, já possuindo uma história de vida, que proporciona a construção de um modo de ser e fazer, por meio de suas experiências individuais, coletivas e sociais.

Nesse sentido, a maioria dos educadores acredita que o educando jovem e adulto tem maior êxito no processo ensino-aprendizagem quando são valorizadas suas práticas sociais. Dessa maneira, pode-se associar esta análise ao dizer de Freire (1996), que estima o fazer pedagógico:

Considerando as experiências do educando, respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos

educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação. (FREIRE, 1996, p.51).

Ao final, percebeu-se por meio de suas falas, que a maioria dos educadores investigados mostra disponibilidade para atuar de forma inteligente, flexível, criativa, dinâmica e intuitiva, valorizando o contexto de vida de seus educandos.

Portanto, é necessária a conscientização do professor, para que ele busque condições de romper seus limites, servindo como um efetivo colaborador da aprendizagem do aluno da EJA.

PROEJA/FIC – IFF campus Bom Jesus do Itabapoana

Dentro desse contexto sobre a prática do professor da EJA, buscou-se uma resposta nas entrevistas realizadas no PROEJA/FIC, *campus* Bom Jesus do Itabapoana, que atentasse para o assunto abordado nesse trabalho, revelando uma prática pedagógica que mais auxiliasse no processo de ensino-aprendizagem do educando, pois os professores que ministram esse curso trabalham na formação de educadores para atuarem na modalidade de ensino da EJA.

Assim, foram entrevistados no PROEJA/FIC quatro docentes, que fazem parte do quadro profissional desse curso, aplicou-se um questionário com doze questões, das quais a de número cinco “O que você entende por EJA?”, vale a pena ser comentada, levando em conta a resposta de um entrevistado: **“Uma modalidade diferenciada de Educação, com critérios e especificidade próprios, que necessita de urgente revisão das práticas existentes, pois devem partir da experiência do aluno, não dos critérios institucionais e muito menos do educador...”**

Essa resposta confirma as teorias estudadas neste trabalho, pois reconhece que a educação na EJA, deve acontecer de forma crítica, mas ao mesmo tempo motivada pela inovação de práticas que podem e devem contribuir na formação dos alunos dessa modalidade de ensino.

Ainda cabe destacar a pergunta de número doze feita aos docentes do PROEJA/FIC “Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional na EJA?” cuja resposta que mais chama a atenção foi: **“Dificuldade de sistematizações que os alunos apresentam.”** Ela embasa esse trabalho, pois os estudos feitos sobre essa temática demonstram que

os alunos da EJA apresentam dificuldade de assimilação de conteúdos, porque eles tiveram pouco ou nenhum estudo antes de ingressarem nessa modalidade de ensino.

Por conseguinte, pode-se entender, através dos questionamentos e respostas dos entrevistados, que as práticas dos professores que trabalham na EJA devem acompanhar um critério de unir o conteúdo à realidade do educando, para facilitar-lhe o entendimento.

Considerações finais

Sabe-se que nosso sistema educacional pauta-se em práticas tradicionais homogeneizadas e hierarquizadas, nas quais a função do professor é realizar tarefas, preferencialmente, sem questionar seus objetivos. E aos alunos cabe, silenciosamente acumular as informações e, sob a orientação do mestre memorizar definições, conceitos, enunciados de leis e realizar sínteses e resumos de grandes obras.

A EJA é uma modalidade de ensino que, pela sua especificidade exige práticas pedagógicas mais motivadoras e dinâmicas. E os professores desse segmento educacional devem ter consciência de estar lidando com pessoas que experimentaram problemas diversos ao longo de sua trajetória educacional. Necessitam desenvolver um trabalho voltado para a realidade desse alunado a fim de garantir a sua permanência na escola, evitando que essa parcela da população brasileira continue excluída dos sistemas educacionais.

Logo, as práticas centradas na reprodução do conhecimento e tidas como verdades absolutas já não dão conta da pluralidade de saberes existentes na sociedade de hoje, que exige educação voltada para a realidade específica de cada aluno. Desse modo, dentro da pesquisa apresentada nesse artigo, revela-se que a educação de jovens e adultos, diante dessa nova realidade social, requer dos professores a valorização dos conhecimentos que cada aluno traz e das experiências de vida no seu ambiente social e cultural.

Assim, fica claro que saberes, conhecimentos, interrogações e significados observados na vida dos educandos da EJA formaram a pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático das visões de mundo e seus significados, alargando-as e propiciando o acesso ao conhecimento, aos significados e à cultura acumulada pela sociedade à essa clientela que tem vontade de participar ativamente no processo de tomadas de decisões.

Concomitantemente, revelou-se nas pesquisas realizadas no Colégio

Estadual Marcílio Dias e no PROEJA/FIC, *campus* Bom Jesus do Itabapoana, que as práticas pedagógicas da EJA precisam ser pensadas a partir dos saberes que os alunos trazem para o ambiente escolar e suas visões de mundo. Isso servirá de base para a organização de um currículo compatível com a realidade desses sujeitos.

Nesse sentido, tomando a realidade do aluno como ponto de partida e chegada da práxis pedagógica dos professores, verificou-se também dentro das respostas dos questionários, que ela contribuirá para uma prática de liberdade e conquista da autonomia do educando, quando for administrada no contexto da sala de aula da EJA.

Portanto, diante de toda essa constatação da necessidade de se promover a qualificação dos professores que trabalham na EJA, revela-se, dentro do Projeto realizado no Instituto Federal Fluminense, IFF, *campus* Bom Jesus do Itabapoana, PROEJA/FIC, um grande compromisso com o desenvolvimento profissional dos educadores para dar suporte em sua prática na sala de aula. Desse modo poderão contribuir para a formação de um educando mais autônomo, crítico e participativo na sociedade em que está inserido, conforme observado nas respostas dos entrevistados.

Docentes preparados conseguem motivar e dinamizar o ensino aprendizagem, sendo este um dos maiores objetivos da educação da EJA no Brasil.

Referências

ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

MEC/SETEC. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/Técnico – PROEJA: Documento Base*. Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PAIVA, Pereira Vanilda. *Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação Escolar de Jovens e Adultos*. São Paulo: Papyrus, 2002.

ANEXO A

Modelo do questionário realizado sobre a prática pedagógica dos professores da EJA do Colégio Estadual Marcílio Dias e do Curso PROEJA/FIC, *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

Sexo: () Masculino () Feminino

1) Qual a sua formação profissional?

2) Qual o seu tempo de atuação no magistério?

3) Quanto tempo você atua na EJA?

4) Você fez alguma especialização para trabalhar com a EJA?

5) O que você entende por EJA?

6) Você trabalha com a EJA fundamentada em algum posicionamento teórico específico? Qual? Por quê?

7) O que você acha dos recursos que utiliza na EJA? Por quê?

8) Qual a sua visão da sua turma da EJA?

9) Além dos livros didáticos, quais outros recursos que você utiliza na EJA?

10) Qual é a realidade sócioeconômica de seus alunos?

11) O material didático que você utiliza está coerente com a realidade de seus alunos? Por quê?

12) Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional na EJA?

O (In)sucesso escolar dos estudantes do PROEJA no espaço do IFS: construindo uma explicação de natureza sociológica

Marlúcia Alves Secundo White*

José Adelmo Menezes de Oliveira**

Resumo

Este artigo explica, segundo teorias sociológicas, o (in)sucesso dos estudantes do PROEJA do IFS/Campus Aracaju. A pesquisa é documental, ao traçar a trajetória escolar desses estudantes. A falta de um capital cultural transmitido pela família e o despreparo das instituições de ensino para lidar com essa diversidade explica o insucesso de parcela considerável desses sujeitos. Ao considerar todos iguais, privilegiando a linguagem formal, desprezando o seu falar, a escola legitima a desigualdade e se constitui num espaço de reprodução dos valores, linguagens e poder hegemônicos, em detrimento da cultura de estudantes oriundos das classes trabalhadoras, reforçando, portanto, seu insucesso escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. (In)Sucesso escolar. Capital cultural. Instituição escolar.

Abstract

This article explains, according to sociological theories, the (in) success of students PROEJA IFS / Campus Aracaju. This study was conducted through documents about trajectory of school students. The lack of a cultural capital transmitted

* Professora do Instituto Federal de Sergipe, Graduada em Letras, Especialista em Língua Portuguesa, Mestranda em Linguística e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFS. Email: marluciawhite@ig.com.br

** Professor do Instituto Federal de Sergipe, Pró-Reitor de Ensino, Mestre em Tecnologia, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFS. Email: adelmoliveira@ig.com.br

by the family and lack of preparation of educational institutions to deal with this diversity explains the failure of the considerable number of students. When considering all the same, focusing on the formal language, neglects his speech, the school legitimizes inequality and constitutes an area of reproduction of values, languages and hegemonic power, to the detriment of the culture of students from working class, strengthening thus its failure at school.

Key words: *Youth and Adults. (In) School success. Cultural capital. Educational institution*

Considerações iniciais

Definir o (In)Sucesso Escolar dos estudantes do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, a partir de uma explicação de natureza sociológica, faz-se necessário compreender algumas teorias sobre essa ciência. A Educação, por sua origem, suas funções e seus objetivos é um processo social. Por se tratar de um fenômeno social, a explicação ou a compreensão desse fato - o (in)sucesso escolar - pode ser feita, a partir de um enfoque sociológico.

A sociologia, como qualquer outra ciência, preocupa-se ou ocupa-se de fenômenos, tendo como centro de interesse o Homem. Segundo Teles (1989), não o homem em si, mas em sua associação e interação com os demais de sua espécie. Este trabalho, portanto, tem como objetivo procurar uma explicação para as dificuldades por que passam os Jovens e Adultos da EJA do IFS/Campus Aracaju, centro de interesse desse estudo.

Embasada por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, a partir de estudos realizados por pensadores/pesquisadores brasileiros e estrangeiros, voltados para a sociologia da educação, como também por observações em sala de aula e por análise documental, procurar-se-á desenvolver uma investigação que culmine com a compreensão e/ou explicação do (in)sucesso de parcela desses estudantes.

O (In)sucesso escolar dos estudantes da EJA: diversos olhares se entrecruzam

Para uma visão real dessa problemática, é importante entender o contexto cultural, político e sócio-econômico em que viveram e vivem

esses estudantes de EJA. Afirmar que o sistema educacional brasileiro é o reflexo de sua estrutura política, social e econômica é fato concreto. Estrutura essa, típica de um país que, desde seu descobrimento/achamento, ainda não conseguiu resolver graves problemas como o analfabetismo, pois ainda existem populações que vivem distantes dos centros urbanos, sem condições de frequentar a escola, apesar dos tímidos esforços empreendidos pelo governo federal, em destinar verbas para o transporte escolar ou em levar a escola até essas populações.

Um país que ainda convive com altos índices de evasão escolar, principalmente nas escolas públicas e com o baixo índice de aproveitamento, principalmente no ensino fundamental dessas escolas públicas brasileiras, particularmente no que tange ao uso da própria Língua Portuguesa. Isso pôde ser comprovado, quando o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrou que os alunos brasileiros, de 15 anos, no que tange a proficiência em leitura, tiveram resultado inferior ao de todos os outros países (32) participantes da avaliação.

Contudo, essa visão vem sendo substituída, recentemente, por outra um pouco menos pessimista. O país vem passando por um processo de mudança provocado pela globalização da economia e é visto, agora, como um país emergente. O estado começa a ter um olhar diferenciado para a educação, ao investir em políticas que visam ao crescimento do professor (ainda de forma acanhada), como também à inclusão social, como a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos oriundos desse sistema de ensino. Ainda são financiadas pelo governo federal bolsas de estudo, nas universidades particulares, para alunos que se destacam no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, além de programas de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, PROEJA-FIC, PROJovem.

Todavia, a democratização do ensino tem sido feita, até então, sem um planejamento eficaz: professores precisam ser capacitados para assumir turmas com heterogeneidade sociocultural e diversidade nas suas demandas educativas. Já há investimentos, como acontece nos Institutos Federais, para essa finalidade, porém de forma muito tímida. Mas isso não é o bastante. Percebe-se que o IFS, ao aderir à Educação de Jovens e Adultos, através do PROEJA, não tem conseguido produzir resultados muito animadores nessa modalidade de ensino, apesar dos esforços empreendidos.

Um dos pontos críticos está na indicação de professores para essa modalidade de ensino. Fato é que as instituições precisam ter critérios ao determinar docentes para as turmas do PROEJA, já que é formada, em

geral, por alunos sem condições de estudo e aprendizagem (muitos estão fora da escola há mais de dez anos), com escassez de tempo para frequentar as aulas regularmente e alguns com problemas sociais graves. Além disso, não conseguem utilizar a “língua mãe” de forma adequada, o que tem dificultado ainda mais o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e provocado, conseqüentemente, o (in)sucesso escolar dos mesmos nas diversas áreas do currículo. Entretanto, procurar uma explicação para o *(In) sucesso dos Estudantes de EJA, no âmbito do IFS*, envolve também fatores que extrapolam o âmbito escolar, uma vez que seu caráter não é meramente pedagógico, mas essencialmente social.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, em sua aula inaugural no Collège de France afirmou:

Com efeito, não diria como Durkheim, ‘a sociedade é Deus’, no entanto, afirmaria que Deus não é senão a sociedade. O que se espera de Deus não se obtém senão da sociedade, pois somente ela possui o poder de consagração social... O julgamento dos outros é o julgamento definitivo e a exclusão social, a forma concreta de inferno e de condenação. (BOURDIEU in MARTINS, p.63, 1990)

Percebe-se na fala desse sociólogo que, é a própria sociedade quem elabora as justificativas e as razões para o indivíduo existir, com ou sem problemas. Para esse pesquisador, cada indivíduo é caracterizado pela bagagem socialmente herdada, que inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, como capital econômico, capital social e o capital cultural. Para Bourdieu (1998) o capital de maior impacto na definição do destino escolar do indivíduo é o cultural, constituído, sobretudo, pela herança familiar. Isso pode ser comprovado quando ele afirma que “Mais do que diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança.” (BOURDIEU, 1998, p.42)

Assim, a explicação para as desigualdades escolares que tanto afetam o desenvolvimento da sociedade brasileira poderia advir do mundo familiar, ou seja, do patrimônio cultural transmitido pela família, já que a posse de capital cultural, segundo esse sociólogo, favorece o êxito escolar. Os professores Maria Alice e Carlos Marques Nogueira (2006) asseveram que o referido sociólogo não considera o fator econômico preponderante na definição do destino escolar do indivíduo, mas sim a herança familiar por ele adquirida.

De acordo com esses mesmos professores, até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e no senso-comum uma visão otimista, que atribuía à escolarização papel importante no processo de superação das perdas associadas aos ideais das sociedades tradicionais, como também na construção de uma nova sociedade justa, moderna e democrática. Porém, nos anos 60, segundo esses mesmos professores, o otimismo em relação ao sistema educacional cai, quando pesquisas quantitativas, patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) apontaram que a origem social tinha influência no destino escolar dos estudantes. Porém, tal fato foi interpretado como um indicador passageiro, já que poderia ser corrigido através de investimentos do próprio estado. Constatou-se, no entanto, que o desempenho escolar dependia não só da origem social dos alunos, mas também de outros fatores como etnia, classe, sexo e moradia.

Hoje, acredita-se que a igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos possa advir do acesso à educação, através da escola pública, gratuita e de qualidade. Partindo desse pressuposto, espera-se que, através dessa escola, os jovens e os adultos de EJA possam capacitar-se para assumir um posto no mundo do trabalho, cada vez mais exigente e competitivo, ou prosseguir com os estudos, para que assim venham a ocupar posições superiores na sociedade em que vivem. Supõe-se que esse seja o pensamento do Estado brasileiro. No entanto, por mais que se democratize o ensino por meio da escola pública, ainda assim as desigualdades sociais, sobretudo culturais, permanecerão. Isso pode ser visto no momento em que essa escola considera, valoriza e exige/cobra dos seus alunos qualidades que são inerentes às classes sociais, cujos membros foram, desde a infância, socializados culturalmente.

Segundo Martins (1990, p. 68) “o saber escolar separa os indivíduos que estiveram expostos à sua ação, daqueles que, por diversas razões, foram excluídos de sua influência sistemática e contínua”, como é o caso desses sujeitos do PROEJA. Ainda segundo esse mesmo autor, o sistema escolar “proporciona aos agentes que estão sob o seu raio de ação muito mais que esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas um sistema complexo de disposições, capaz de funcionar como estruturas classificatórias, possíveis de serem aplicadas em situações as mais diversas.” (MARTINS, 1990, p. 68)

Esse, portanto, tem sido um fator preponderante para o insucesso de grande parte dos Jovens e Adultos na instituição: os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo tem sido organizado em benefício da perpetuação da dominação social.

O pesquisador Carlos Benedito Martins (1990) chama atenção ainda para a preocupação do sociólogo francês Pierre Bourdieu com o estudo do sistema de ensino, uma vez que essa dimensão da vida social contribui para a formação do habitus.

A cultura escolar, enquanto uma das agências formadoras de habitus, propicia aos indivíduos, a ela submetidos, um corpo comum de categorias de pensamento, de código comum, de percepção e de apreciação, que tendem a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas. Mas a apropriação dessa cultura escolar, de acordo com Bourdieu, depende da posse prévia dos instrumentos transmitidos pela educação familiar. (MARTINS, 1990, p. 69).

Ele destaca, portanto, a importância do habitus transmitido pela família, enquanto elemento importante para a formação do cidadão. Assim, habitus são incorporados na história de vida de cada um, formando o capital cultural dos indivíduos, que direcionará/determinará suas práticas sociais.

Na teoria Bourdieusiana, a educação deixa de lado o seu papel de agente transformador e democratizador das sociedades para ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Os professores Maria Alice e Cláudio Nogueira (1996) apontam que uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que podem competir em condições igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos, que já trazem incorporadas bagagens social e cultural. Eles afirmam ainda que, para esse sociólogo, o sucesso dos alunos na escola não pode ser explicado pela constituição biológica, mas sim por sua origem social, que vai determinar as condições desse indivíduo/estudante diante das exigências escolares. Ou seja, a posse de capital cultural favorece ou determina o sucesso escolar, proporcionando um melhor desempenho dos estudantes, nos processos formais e informais de avaliação.

Então, partindo das teorias sociais apresentadas, estaria explicado ou compreendido o (in)sucesso dos estudantes do PROEJA na sua trajetória escolar no espaço do IFS. Percebe-se hoje, relativo insucesso em relação ao aproveitamento escolar desses estudantes. Dados levantados no Registro Escolar da instituição, em julho de 2009, mostram que dos 120 alunos matriculados em 2006-2, campus Aracaju, 40 por curso, o resultado não foi muito animador:

a) Curso Técnico de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, apenas um estudante conseguiu concluir o curso no tempo regular (três anos), sete no semestre seguinte e quatro continuam na instituição, cursando disciplinas pendentes, como Língua Portuguesa, Física, Técnicas Construtivas e Estrutura.

b) Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Hoteleiros: quatro discentes conseguiram concluir o curso no tempo regular e doze deles no semestre seguinte, pois continuaram na instituição, cursando Língua Portuguesa, Física e Inglês.

c) Curso Técnico de Nível Médio em Instalações Elétricas: quatro estudantes concluíram esse curso sem pendências e sete deles continuaram cursando as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Física, Eletricidade e Projetos Elétricos, concluindo somente no semestre seguinte. Três repetirão a 3ª série. Todos eles permaneceram na instituição, pois em 2009-2 migraram para o Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica.

Outros dados levantados indicam que dos 105 alunos matriculados nas primeiras séries dos Cursos Técnicos de Nível Médio, em 2008, somente 20% do total chegaram à 3ª série, no campus Aracaju. Parte desses estudantes, mesmo tendo recebido um semestre de reforço em 2007-2 (alunos dos cursos de Desenho de Construção Civil e Instalações Elétricas) não conseguiu avançar. Os estudantes do Curso de Serviços Hoteleiros não receberam esse reforço, pois o Coordenador da área de Turismo, na época, não concordou. Diante dos resultados, a instituição, em 2009, mudou o processo de seleção em todos os campi, passando de sorteio para uma prova classificatória, com questões de Língua Portuguesa e Matemática. Com essa medida espera-se maior aproveitamento dos 120 matriculados na primeira série em 2009-1.

Como se observa, o insucesso de grande parcela desses estudantes existiu e poderá, seguramente, ser explicado a partir da teoria Bourdieusiana, principalmente quando se percebe que a dificuldade maior está relacionada à compreensão da “língua materna”, já que a grande maioria lê juntando sílabas e não entende os enunciados, fato que vai refletir em todas as áreas do curso. Consequentemente, a sua escrita é caracterizada pela oralidade. Sobre a compreensão e o manejo da língua, Bourdieu assim se expressou:

Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo

nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. (BOURDIEU, p. 46, 1998).

O que se questiona é: Como explicar, então, as deficiências e as dificuldades no uso das linguagens verbal e não verbal por alunos que já concluíram o Ensino Fundamental? Como explicar o (in)sucesso escolar, provocado por essa diversidade entre o padrão linguístico potencializado pelo IFS e o já incorporado por esses jovens e adultos?

O mau desempenho desses estudantes nas várias áreas do currículo, além da evasão escolar, pode ser explicado, também, pelo déficit linguístico por eles apresentado. Primeiro, observa-se que a herança cultural dos estudantes do PROEJA, segundo levantamento realizado pela coordenação, contribui, de forma efetiva, para essa realidade. Não se quer com isso desmerecer a experiência de vida desses estudantes, que são ricas e precisam ser potencializadas. O fato é que todos eles são oriundos de famílias desprovidas de capital econômico e cultural, que não tiveram acesso à escola ou até mesmo não chegaram a concluir a 4ª série do Ensino Fundamental, portanto sem hábitos de estudo e de leitura.

Observou-se, também, que considerável parte desses alunos concluiu o Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, através do curso supletivo, feito de forma aligeirada. Alunos chegaram a afirmar que, em tais cursos, não costumavam trabalhar com textos em sala de aula. Outro fator que, direta ou indiretamente, contribuiu e contribui para o (in)sucesso é a luta diária pela sobrevivência. Desde cedo, esses jovens e adultos tiveram que abandonar os estudos para ajudar a família, trabalhando na informalidade. Hoje, muitos continuam trabalhando dessa forma, outros estão desempregados. Alguns, quando conseguem um emprego temporário, mesmo no período noturno, acabam se afastando do curso, dando prioridade à sobrevivência da família. Quando retornam, trazem declarações das empresas onde serviram, mas não conseguem acompanhar o ritmo das aulas. A instituição acata as declarações para que eles tenham a oportunidade de continuar estudando.

Como se percebe, a ausência do capital econômico e, destacadamente, do capital cultural adquirido através da família contribuíram potencialmente para o insucesso desses estudantes. Os trabalhos do sociólogo Pierre Bordieu associam a relação do desempenho escolar do aluno à sua classe social e ao capital cultural adquirido. Todavia, há estudiosos que relacionam o fracasso escolar à indiferença com o saber, ou seja, a uma relação mecânica com o saber. Não se pode negar, também, a evidência desse fato nas salas de aula do PROEJA. As atividades escolares para os estudantes de EJA precisam

ser desenvolvidas de forma prazerosa e significativa, levando-se em conta a sua história de vida e os seus anseios. Os estudos do sociólogo Bernard Charlot (2009) afirmam que a maioria dos estudantes só vê sentido em ir à escola para conseguir um diploma, um bom emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila. Veja.

Esses jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber estabelecem uma relação mágica com ambos. Além disso, sua relação cotidiana com o estudo é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar a eles não faz sentido em si mesmo, mas somente em um futuro distante. (CHARLOT, 2009, p.34).

Para esse sociólogo, explicar o insucesso escolar ou desinteresse pelos estudos a partir da classe social ou de carências culturais advindas de sua origem não basta. Para ele, a escola também tem sua parcela de culpa, quando deixa que professores tratem esses estudantes como se fossem iguais aos demais, ou mesmo quando trazem para a sala de aula conteúdos sem significação para esses sujeitos.

Certamente a escola precisa aprender a lidar com a diversidade. O problema maior está, como já foi afirmado anteriormente, em trabalhar todos como se fosse um só, a partir da cultura dominante, como afirmam os já citados sociólogos. Ela (a escola) não percebe ou não quer perceber as especificidades desses estudantes. Professor precisa acreditar que sua ação pode produzir um ser melhor; ele precisa dar sentido ao que vai ministrar; a forma como trabalha precisa ser pensada como se fosse uma construção humana. O trabalho pedagógico exige, para sua compreensão e aproveitamento, o diálogo, a interação com seus receptores.

Entretanto, isso não foi o que ocorreu, principalmente nos dois primeiros anos, em muitas turmas do PROEJA do Campus Aracaju. De maneira geral, não se percebeu um trabalho pedagógico eficaz, capaz de produzir melhores resultados, apesar dos esforços empreendidos por professores e pedagogos. Muitos docentes estavam, pela primeira vez, trabalhando com Educação de Jovens e Adultos e sentiram muitas dificuldades. A instituição, com recursos do MEC, promoveu, em 2007-1, a capacitação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, porém muitos se negaram a participar da mesma.

Em 2008, após criação da Coordenação de PROEJA, a instituição, trabalhando para adaptar-se a essa modalidade de ensino, promoveu encontros de sensibilização com docentes que atuavam nessa modalidade,

além da realização do evento Diálogos PROEJA, que se constituiu numa oportunidade de consolidar um espaço de troca de experiências entre os agentes do processo ensino-aprendizagem, envolvidos nesse programa. Desde 2009, com recursos do MEC, a instituição ofereceu pós-graduação nessa modalidade, lato sensu, para professores das redes federal, estadual e municipal, que nela atuam.

Mesmo tendo empreendido tais ações/esforços, ainda são encontradas evidências do despreparo de alguns docentes: a coordenação recebeu várias reclamações desses estudantes, algumas documentadas, que narravam comportamentos arbitrários, incluindo atitudes de discriminação a esses alunos. Fato é que alguns chegaram a pronunciar para esses estudantes frases como: “você entraram pela janela” (referindo-se ao fato de que a seleção tinha sido por sorteio), “peguem suas mochilas e vão para casa, pois o mercado deve escolher os estudantes dos cursos regulares e não os de PROEJA”, afirmando também que eles eram “analfabetos”, que a escola não podia trabalhar com essa modalidade, pois seria uma “regressão”.

Além do exposto, alguns professores transmitiam/ministravam a esses estudantes os mesmos conteúdos dos cursos regulares, usando os mesmos métodos, sem observar os déficits escolares apresentados por esses Jovens e Adultos. Sobre essa cultura escolar produzida, o próprio Pierre Bourdieu (p. 55, 1998) afirma que “É uma cultura aristocrática e, sobretudo, uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige.” Tal afirmação tem sentido, a partir do momento em que se descobre professor preocupado em ministrar conhecimentos que são cobrados pela “elite do saber”, ignorando as experiências de vida desses estudantes do PROEJA. Em pesquisa realizada com esses sujeitos, constatou-se que, para a maior parte dos estudantes, o conjunto das disciplinas do currículo contribui de modo parcial para a organização, expressão e comunicação de suas idéias. Tal afirmação comprova as dificuldades que a instituição tem passado para lidar com essa modalidade de ensino.

Ao analisar as teorias apresentadas, percebe-se que há um importante ponto de concordância/convergência entre os pensadores citados, quando em seus estudos responsabilizam, também, a escola pelo (in)sucesso dos seus alunos, ao afirmarem que ela não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Vê-se aí, portanto, um questionamento sobre a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, quando argumentam sobre o que essa instituição representa e cobra desses estudantes, o que para eles é, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, que são tidos como cultura universal.

Assim, particularmente para Bourdieu (1998), a cultura escolar socialmente legitimada seria, basicamente, a imposta pelas classes dominantes. Uma avaliação que se faz sobre esse discurso é a certeza de que não se pode afirmar, categoricamente, que todos os conhecimentos veiculados pela escola não tenham validade para os estudantes do PROEJA e não sejam merecedores de serem transmitidos. No entanto, é preciso perceber que existem diferenças significativas no modo como cada escola e cada professor participa desse processo de reprodução social. Esse é um dado muito significativo no que respeita essa modalidade de ensino, além de ser uma importante contribuição para a compreensão sociológica do fato em estudo. Na verdade, esse sociólogo mostra que na escola as chances são iguais para todos, mas desiguais ao mesmo tempo, pois alguns estariam numa condição mais favorável do que outros, para responderem às exigências dela.

O certo é que a escola precisa considerar as diferenças e agir conscientemente ao definir seu currículo, seus métodos de ensino, suas formas de avaliação, como também ao indicar os professores que atuarão nessa modalidade de ensino. Se assim não o fizer, permanecerá no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Faz-se necessário, ainda, que todos os educadores envolvidos nesse processo se engajem em busca da implementação de uma educação voltada para elevação do grau de escolaridade e profissionalização desses jovens e adultos, oriundos de classe social economicamente desfavorecida, que tiveram as suas trajetórias estudantis interrompidas, por retenções ou por abandono, como consequência de sua condição sócio-econômica e cultural.

Considerações finais

A partir das práticas vivenciadas no espaço do IFS, dos documentos analisados e das contribuições dos pensadores consultados, é possível perceber que a falta de um capital cultural transmitido pela família, aliada ao despreparo das instituições de ensino para lidar com essa diversidade, pode, certamente, explicar o insucesso de parcela considerável dos estudantes de PROEJA no espaço do IFS/Campus Aracaju. O fato é que a escola, ao considerar todos iguais, torna-se legitimadora dessa desigualdade, ao dissimular as bases sociais desses estudantes, convertendo-as, simplesmente, em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

Assim, afirmar que a observância à língua materna usada por esses sujeitos facilitaria a sua aprendizagem, nas várias áreas do conhecimento humano, é fato. Afirmar que a habilidade com a língua poderia ser alcançada plenamente se eles tivessem assimilado tais valores através da família e do próprio convívio social, também pode ser considerada. Afirmar que uma escola consciente, que trabalhe a diversidade, valorize as boas experiências adquiridas por esses estudantes, utilize uma pedagogia diferenciada e que trabalhe um currículo integrado pode dar um novo sentido à Educação de Jovens e Adultos do IFS/Campus Aracaju, é, certamente, inegável.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Organização de M. A. Nogueira e A. Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Instituto Federal de Sergipe. Coordenadoria de Registro Escolar. *Ata de Turma. Etapa: Média Final*. Agosto de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Instituto Federal de Sergipe. Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. *Documentos*. 2006-2a 2009-1.

CHARLOT, B. Olhares sobre o ensino. Aprender, mas só com sentido. *Revista Nova Escola*, p. 32-34, jun./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.novaescola.org.br>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

MARTINS, C. B. A Pluralidade dos Mundos e das Condutas Sociais: a Contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, abr./jun. 1990.

NOGUEIRA M. A. *A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: O Nascimento do Paradigma da Reprodução*. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, abr./jun. 1990.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOUGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Printemps*, n. 35, 1996.

_____. *Bourdieu & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação, v. 4).

TELES, M. L. S. *Curso Básico de Sociologia da Educação*. 2 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1989.

Um olhar sobre a atuação do serviço social no cenário do PROEJA no Instituto Federal Fluminense

Marta Castro Andrade*

Resumo

Este trabalho apresenta uma breve reflexão sobre a atuação do Assistente Social no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro. Questionando a atuação do Serviço Social nesse espaço educacional, observamos que os programas desenvolvidos pela Coordenação de Apoio ao Estudante para oferecer suporte às necessidades educacionais dos discentes, são poucos utilizados pelos alunos do curso PROEJA conforme nos mostra a pesquisa. Acreditamos que necessita haver por parte deste profissional uma atuação direcionada por meio de uma prática interprofissional para discutir tanto a realidade dos estudantes quanto as particularidades do curso.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.

Abstract

This work presents a brief reflection about the role of the Social Worker in the National Programme for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Form of Youth and Adults (PROEJA) of the Fluminense Federal Institute (IFF) Downtown Campos Campus. Questioning the role of

* Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduanda em Educação Profissional Integral a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Social Service in that education place, we by the Student Support Coordination that offer support to the educational needs of the student body students according to what is shown in the research. We believe that it is necessary to have a directed performance by this professional though an inter-professional practice in order to discuss both the students reality and the particularities of the course.

Key words: *Social Work. Youth and Adults Education. PROEJA.*

Introdução

Nos últimos tempos ocorreram grandes mudanças na sociedade brasileira decorrentes do processo de globalização, da adoção de novos padrões e de produção industrial caracterizada, principalmente, pela flexibilidade do trabalho refletiram nas várias expressões da questão social, exigindo, enfim, um novo perfil de trabalhador com maior conhecimento, capacidade de raciocínio, abstração e iniciativa.

Esses requisitos solicitados pelos empregadores causaram um crescente número de exclusão social, econômica, política, cultural essencialmente nas classes subalternas.

Diante de tal realidade, visando a uma adequação desses trabalhadores, o Governo Federal apresenta para a sociedade o PROEJA com o objetivo de reinserir e qualificar a grande massa de trabalhadores que se encontrava excluídos.

No entanto, para receber esses sujeitos com peculiaridades tão particulares no processo de aprendizagem, a escola requer uma equipe de profissionais para contribuir na construção de projetos político-pedagógicos.

É nesse contexto que a inserção do Assistente Social no cenário educacional se faz necessária, pois conduzirá com os seus conhecimentos as complexas questões sociais apresentadas no cotidiano escolar por esses estudantes. Conforme afirma Martinelli (1998).

O Serviço Social é uma profissão que trabalha no sentido educativo de revolucionar a consciência, de proporcionar novas discussões, de trabalhar as relações interpessoais e grupais. Assim, a intervenção do assistente social é uma atividade veiculadora de informações, trabalhando em consciências, com a linguagem que é a relação social.

Nesta perspectiva, procurou-se, diante das questões apresentadas acima, propor a atuação do Serviço Social de forma mais contundente no PROEJA, pois acreditamos que possibilitará um resultado efetivamente melhor no que se refere à permanência e aprendizagem dos seus estudantes.

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende. (Leonardo da Vinci)

A Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro

Um Breve Histórico da EJA no Brasil

O contexto histórico da EJA no Brasil está relacionado com a educação como um todo e com as transformações políticas, sociais, econômicas, culturais ocorridas nos diferentes momentos em nosso país.

O termo Educação de Jovens e Adultos substituiu a expressão Ensino Supletivo. Desde que passou a ter dois artigos específicos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 tornou-se uma modalidade de ensino e se destina ao sujeito que não teve acesso aos estudos ou dela fora excluída nos níveis Fundamentais e Médios, na faixa etária dos 07 aos 17 anos.

Esta educação ocorre desde o período do Brasil Colônia e Império com caráter de doutrinação religioso. Somente a partir do início do século XX, a educação passa a ser vista como um problema nacional.

A década de 1930 foi marcada pela entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, pois vivíamos em um país de sistema agrário e passamos para uma burguesia industrial. Este novo quadro implantado passou a exigir mão de obra especializada e para tal era preciso investir em políticas educacionais. Sendo assim, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Diante dessa realidade, a EJA ganha expressão. A Constituição de 1934 dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Em seu Art. 150 estabelecia que é dever do Estado oferecer o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. A nova Constituição de 1937 introduziu o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem.

Porém, esta Constituição privilegiava o trabalho intelectual para a classe burguesa e os trabalhos manuais para o proletariado¹.

A década de 1940 ampliou de forma mais expressiva essa educação dentro da sociedade com o surgimento de várias campanhas, tais como: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o surgimento do ensino supletivo, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) voltada especificamente para a Região Nordeste. Todas essas campanhas eram incentivadas pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Cabe ressaltar que mais de 50% da população brasileira maior de 18 anos, nessa década até o começo de 1950, eram analfabetos. Diante dessa realidade, o Governo Federal criou, o Fundo Nacional de Ensino Primário por meio do Decreto nº19.513, marcando o início da institucionalização da EJA pela União.

No entanto, para essas pessoas, só lhes restavam as campanhas em massa como meio de se alfabetizarem e se qualificarem.

Em 1947, com o fim da Ditadura Militar o país entra no período de redemocratização, foi nesse cenário que o Ministério da Educação promove a primeira Campanha de Educação de Adolescente e Adulto no país, pelo educador Lourenço Filho e tinha como objetivo levar a educação de base para os iletrados das cidades e das zonas rurais, pois nesse período, o Brasil necessitava de trabalhadores qualificados, devido aos avanços industriais e precisava aumentar as bases eleitorais para a sustentação do Governo Central.

A CEAA em suas ações pretendia que a alfabetização do curso primário ocorresse em dois períodos de sete meses, sendo o período seguinte para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros meses o resultado foi significativo, mas esta campanha, a partir de 1954, começou a não dar certo e foi encerrada em 1958.

Neste mesmo ano, ocorreu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos que tratou da importância desse seguimento na solução dos problemas apresentados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar diretrizes para as mesmas.

¹ A constituição de 1937 estabelecia em seu art.129 o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas e as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar na esfera de suas especialidades escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários ou de seus associados.

Em 1961 tem início uma nova campanha de alfabetização, com um diferenciado paradigma pedagógico, tendo como referencial Paulo Freire. Ele propunha alfabetizar em 40 horas, desenvolvendo uma metodologia que unia a especificidade dessa educação em relação a quem educa, para que e como educa, partindo do princípio que a educação é um ato político, tornando, portanto, o indivíduo submisso ou libertador.

Entretanto o golpe militar de 1964 conteve o movimento de Paulo Freire e de seus seguidores que estavam apenas começando, e a nova gestão política influenciou diretamente todos os setores da sociedade brasileira, inclusive a educação.

Na década de 1960 houve vários movimentos na EJA que visavam à educação e à cultura popular. Destacamos:

► Movimento da Cultura Popular (MCP) – Era organizado em conjunto com a Prefeitura Municipal do Recife, tinha como objetivo alfabetizar, utilizando novos métodos de aprendizagem, desenvolvia ações no campo do teatro, atividades culturais nas praças públicas e escolas para crianças e adultos.

Foi extinto em 1964 devido ao Golpe Militar.

► Movimento de Educação de Base (MEB) – Surgiu sob a liderança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A alfabetização se realizava através das emissoras católicas conveniadas ao MEC, e o Governo Federal colaborava financeiramente, repassando recursos para a CNBB.

► Centro Popular de Cultura (CPC) – Fundada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), tinha como objetivo a produção de manifestações artísticas populares e visava à uma formação política e cultural da população por meio do debate sobre os problemas nacionais.

Em Dezembro de 1967 por meio da Lei nº. 5.379, ainda sob o regime da Ditadura Militar, é incorporado à educação para as massas populares o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. Ele surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciada por Lourenço Filho. Tinha como proposta erradicar o analfabetismo sem uma preocupação com a formação do homem, oferecendo apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Contudo ele passou por diversas alterações oferecendo Programa de Alfabetização Funcional, Cultural Erradicação Integrada até Programa de Profissionalização. No entanto, no ano de 1985, ele foi extinto e transformado na Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

A Fundação Educar tinha de diferencial a vinculação ao Ministério da Educação, porém ela se retirou oficialmente desse campo de atuação

se desobrigando de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios a responsabilidade de dar continuidade a esse atendimento. Ela foi extinta em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, surgindo o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que durou somente um ano.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) que até alguns anos era a única opção para que jovens e adultos cursassem principalmente o Ensino Médio. Perderam espaço, embora algumas Instituições continuem sendo referência.

Ainda sob o regime da Ditadura Militar em 1971 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692 que tinha como característica a reformulação do ensino de 1º e 2º graus introduzindo a profissionalização na formação educacional. Ela designou um capítulo para o Ensino Supletivo e determinou que competisse aos estados desenvolvê-lo.

Vale lembrar que, nesse período, o exercício da cidadania foi restringido e todos os movimentos de oposições foram reprimidos com violência. No que se refere à economia, o país ingressou em uma fase de industrialização e um crescimento acelerado, sem, contudo beneficiar a maioria da população, em particular a classe trabalhadora.

A década de 1980, no campo político, foi extremamente significativa para a história nacional: saímos da Ditadura Militar para o processo de redemocratização. Destacamos como fatos marcantes: a fundação de centrais sindicais, promulgação da Constituição Federal, surgimento e consolidação de várias organizações da sociedade (OAB, CNBB e outros), eleições diretas para a Presidência da República.

A promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 205, declara que a educação, como direito de todos, é dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Dessa forma a Carta Magna reconhece que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada e ampliou o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram escolaridade básica, independente da idade, inclusive a educação de jovens e adultos, crianças e adolescentes, e reitera a tríplice dimensão de desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Os anos 1990 marcaram o declínio da Era do Ouro, o fim do pleno emprego, o impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho, bem como os mecanismos de globalização. Desta forma, a educação passa a ser vista como objeto das políticas neoliberais preconizadas pelos diversos organismos internacionais. Várias reformas na educação foram

implementadas como a nova LDB (Lei nº 9.394/96) que reservou um capítulo próprio para a EJA.

Em 1993, o governo de Itamar Franco, reconhecendo a importância da educação básica para jovens e adultos, criou uma comissão para elaborar o Plano Decenal de Educação (PDE) para todos, que fixava metas para prover oportunidades de acesso e progressão no Ensino Fundamental a analfabetos e a jovens e adultos pouco escolarizados. No entanto o sucesso do plano dependia de compromissos da União, Estados, Municípios, das famílias e da sociedade civil.

A Emenda da Constituição de 1996 em seu Art. 208 suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público de oferecer o Ensino Fundamental aos jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria e o art. 60 que determinou acabar com o analfabetismo em dez anos.

Nesse mesmo ano, através da Lei nº 9.424/96, regulamentou-se a Emenda nº14/96 que criava o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF – com a proposta de definir uma parcela que atendesse especificamente ao ensino fundamental, por meio de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos Municípios e Estados.

Nessa definição, o financiamento da EJA ficou sem recursos, visto que os seus alunos não foram computados para o cálculo dos investimentos próprios desse fundo, pois seu financiamento na esfera municipal passou a concorrer com a educação infantil e no âmbito estadual, com o ensino médio.

Contudo o que percebemos durante os anos de 1990 na EJA foram momentos de desestímulos e ausências efetivas de políticas públicas, pelo fato de que a única ação do governo, no âmbito específico da EJA reduzia-se ao Programa “Alfabetização Solidária” que era ligado à Presidência da República sem relação com o MEC e que tinha como proposta selecionar e capacitar alfabetizadores, em parceria com universidades, poderes públicos, federais e municipais e outros, atuando, principalmente, no Norte e Nordeste do país, com o objetivo de alfabetizar em cinco meses.

Nesse mesmo ano, após a Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada em Jontien na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a primeira etapa da Educação Básica². Enquanto isso, o Governo Federal transfere para os Estados e Municípios a responsabilidade desta educação.

² A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

No final da década de 1990, o governo implantou em todas as regiões do país, sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR - com a proposta de democratizar o acesso dos trabalhadores à qualificação profissional, principalmente para aqueles que se encontravam em situações mais vulneráveis no mercado de trabalho.

Se fizermos uma análise das campanhas e os movimentos de massas realizadas nos últimos tempos nessa educação, podemos considerar que a sociedade injusta e desigual em que vivíamos na época contribuiu para essa educação não ter dado certo.

Em janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva implantou o Programa Brasil Alfabetizado com a proposta de que a educação de jovens e adultos seria uma prioridade em seu governo. Para isso, instituiu a Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), por meio do qual o MEC desenvolvia ações governamentais em órgãos públicos estaduais, municipais e no âmbito da sociedade civil organizada.

Devido às novas exigências profissionais, o fechamento de vários postos de trabalho, a precarização das relações de trabalho, o aumento do trabalho informal, a redução do poder de compra dos salários, surgem procuras por escolarização, exigindo novas qualificações, competências e habilidades dos profissionais.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Decreto trouxe grandes desafios como o de propor a organização de políticas educacionais emancipadoras desses sujeitos para atuarem no mundo do trabalho, considerando um marco na história da política:

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. (BRASIL, 2006b, p.10).

Portanto, essa educação não propõe somente uma preparação para o mundo do trabalho, ou se restringe à compensação do tempo perdido, ou a simples certificação, mas vai além disto: preparar jovens e adultos para desempenhar na sociedade papéis de cidadãos autônomos, críticos em seus pensamentos, éticos, conscientes e capazes de transformar as realidades sociais. Enfim, contribuir de alguma forma com esses indivíduos para atuarem dentro da sociedade de forma mais reflexiva.

Os desafios do Instituto Federal Fluminense campus Campos-Centro na implantação do curso PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) trouxe para o Instituto Federal Fluminense (IFF) o grande desafio de incluir um contingente de sujeitos excluídos da escola por fatores sociais, econômicos, familiares, culturais e tantos outros no sistema regular de ensino.

Assim, no 1º semestre de 2006, o IF Fluminense campus Campos-Centro oferece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nessa perspectiva, coube a necessidade e o desafio do Instituto se adaptar à nova realidade, instituindo meios de instrumentalizar profissionais envolvidos nesse processo, principalmente os docentes que iriam trabalhar com a realidade dos estudantes e trabalhadores, preparar currículo integrado (ensino médio/técnico), operacionalizar os cursos, disponibilizar salas de aulas e laboratórios, ou seja, reorganizar a estrutura escolar já existente para receber os novos educandos.

A princípio foram oferecidos os cursos de formação profissional de eletrotécnica e eletrônica com 25 vagas cada um, para candidatos com idade superior a 18 (dezoito) anos que estivessem cursando ou concluído o 9º ano de escolaridade.

O acesso ao curso ocorre por meio de processo seletivo, com inscrições abertas à comunidade, há provas classificatórias, constando questões objetivas de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e humanas e entrevista. Ao total de pontos obtidos na prova escrita é acrescido o valor de oito pontos referentes à experiência profissional de no mínimo um ano.

Diante das novas formas de organização da produção e do trabalho, mediante os avanços da tecnologia a educação de Jovens e Adultos ganha um destaque maior, por se apresentar para esses sujeitos que se encontram à margem da sociedade, como uma oportunidade de direito à educação e preparação e/ou qualificação para o mundo do trabalho.

Assim houve a necessidade de elaborar um currículo com metodologias próprias para atender as condições de sujeito trabalhador e aluno, garantindo a efetivação da formação integral e omnilateral, articulando formação geral e profissional, técnica e política, ética e social e considerando os seus saberes adquiridos ao longo da vida, pois são importantes para a aprendizagem.

Conforme estabelece a Resolução nº 1 de 2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais em seu art. 5º, parágrafo único “A identidade própria da EJA considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”.

Enfim, foram adotadas políticas que possibilitaram a inclusão, o acesso e permanência desses estudantes na instituição.

Devido à complexidade educacional, é de conhecimento, de muitos que os professores que atuam com esses estudantes não possuem formação específica para trabalharem com eles. Em geral atuam nos cursos técnico e médio da instituição e levam para a sala de aula a mesma pedagogia educacional e desconsideram muitas vezes, que esses alunos trazem consigo uma grande defasagem escolar.

Dados Estatísticos da Educação de Jovens e Adultos

O censo escolar de 2010 revela que 51,5 milhões de estudantes encontram-se matriculados na educação básica da rede pública e privada, sendo que 2,8 milhões (67%) frequentam o ensino fundamental, 1,38 milhões (33%) o ensino médio, 38,1 mil correspondem ao ensino médio integrado com o técnico. Ressalto que ao total de alunos matriculados 4,2

milhões correspondem à educação de jovens e adultos.

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística (INPE), a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em comparação com 2000 para 9,6% em 2010. O censo também revelou que 13,9 milhões de pessoas que não sabiam ler ou escrever encontravam-se na Região Nordeste do país, considerando que 39,2% desse contingente eram idosos.

Outro fator relevante se refere à taxa de analfabetismo dos jovens com idade entre 15 e 24 anos que atingiu 2,5% em 2010, com maior índice também na Região Nordeste com 4,9%. Se comparado com o ano de 2000, iremos verificar que houve um crescimento de alfabetização dessas pessoas passando de 94,2% para 97,5% em 2010.

Os dados levantados sobre a educação profissional indica uma expansão da matrícula em 2010 de 46% se comparada com o ano de 2007. Segundo o IPEA, esta taxa se justifica pela melhoria e expansão da qualidade da educação profissional no país.

A Educação de Jovens e Adultos conforme apresentado pelo INEP teve uma queda de 5%. Se considerarmos que em 2009 a população acima de 18 anos que não frequentavam a escola e não tinham o ensino fundamental completo era de 57,7 milhões. No entanto somente 5% desse total foram matriculados em 2010 o que demonstra um atendimento muito aquém.

Segundo o censo, um dos motivos dessa baixa estatística se justifica pela pouca oferta de escola na modalidade de EJA. Pois a maior oferta de matrícula está na rede pública correspondendo 54,8% nos estados, 41,7% nos municípios, 0,4% na rede federal e no setor privado há uma participação de 3,1%.

Uma Reflexão Sobre a Atuação do Serviço Social no Curso PROEJA do Instituto Federal Fluminense campus Campos-Centro.

O profissional de Serviço Social está inserido em vários segmentos da sociedade, espaços e áreas. No campo educacional, nos tempos atuais se insere com base nos Projetos de Lei nº 3.688/2000 e nº837 de 05 de julho de 2003. Porém a sua atuação nessa área ocorre desde o início do século XX. Para Almeida:

Os novos significados que o campo educacional passou a ter para os assistentes sociais, contudo, podem ser examinados a partir de dois eixos: a posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil, a dinâmica da globalização, e o movimento interno da categoria, de redefinição da amplitude do campo educacional para a compreensão dos seus espaços e estratégias de atuação profissional.

O fato de atuar em vários campos de trabalho, no seu fazer profissional, exige-se que ele detenha conhecimentos da realidade da sua complexidade, além dos específicos da profissão, com o objetivo de transformar as questões do cotidiano profissional na direção do Projeto Ético Político. (ALMEIDA, 2000, p.20).

É nessa perspectiva que o Serviço Social traça a sua identidade profissional no campo educacional com ações voltadas a identificar e propor alternativas acerca das questões sociais, políticas, econômicas, familiares e culturais apresentadas no espaço escolar. Para tanto, o Assistente Social deve ser:

(.....) um sujeito profissional que tenha competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais (.....) desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano, enfim ser um profissional propositivo e não só executivo (.....) e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nelas presentes (IAMAMOTO, 2001, p. 20, 21).

Assim, o grande desafio desse profissional é desenvolver propostas de trabalhos criativas e inovadoras para analisar e intervir nas realidades, tomando como base a sua formação teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa.

Cabe ao Assistente Social desenvolver as seguintes funções de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS):

- ▶ Cooperar na efetivação da educação como direito e como elemento importante à cidadania;
- ▶ Desvendar e problematizar a realidade social, apreendendo os modos e as condições de vida dos sujeitos com seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais e também seus anseios, desejos e necessidades;
- ▶ Intervir na realidade social com base na apreensão do movimento contraditório do real, a partir do seu desenvolvimento e problematização;
- ▶ Pesquisar sobre a realidade socioeconômico e familiar dos sujeitos para caracterizar a população escolar;
- ▶ Elaborar e executar programas de orientações sóciofamiliar, visando à evasão, melhor desempenho e rendimento escolar;
- ▶ Participar, em equipe multidisciplinar e interdisciplinar, para a elaboração de palestras que objetivem orientar, prevenir e intervir nas realidades;
- ▶ Ampliar o conhecimento dos sujeitos envolvidos com a educação, por meio de entendimento das questões sociais;
- ▶ Realizar pesquisas para fornecer dados para análise da realidade social e;
- ▶ Realizar instrumentos técnicos operativos como: visitas domiciliares, estudos e pareceres sociais, atendimentos diversos para intervenção na realidade educacional.

Lembramos que o exercício profissional é regulamentado pela Lei nº. 8.662/93 e pelo Código de Ética Profissional que determina quais são os direitos e deveres e nos indicando um horizonte para o exercício profissional, conforme nos mostra Marilda:

O desafio é a materialização dos princípios éticos na cotidianidade do trabalho, evitando que se transformem em indicativos abstratos, deslocados do processo social, emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, o que tem repercussões efetivas nas formas de realização do trabalho profissional e nos rumos a ele impressos (IAMAMOTO, 2000, p.53).

Considerando as novas demandas colocadas à Educação nos últimos tempos, o IFF para atender o universo de aproximadamente 8.000 alunos de todos os campi, teve a necessidade de colocar em prática políticas educacionais voltadas ao atendimento de seu alunado de maneira a privilegiar sua formação, acesso e permanência na Instituição.

O Programa de Assistência e Apoio Estudantil (PAAPE), objetivando promover a inclusão social pela educação, estabelece um conjunto de ações voltadas ao atendimento das necessidades dos discentes.

A Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE) setor responsável pela elaboração e execução de vários projetos e programas de Assistência e Apoio ao Estudante, oferece dentre eles: Bolsa de Iniciação Profissional, Bolsa de Assistência ao PROEJA, Programa Alimentação, Auxílio Transporte e Moradia, Ajuda de custo para alimentação nas visitas técnicas, Encaminhamentos para especialidades médicas em Instituições Conveniadas, Medicamentos, Assistência Odontológico, Suporte aos alunos com dificuldades/transtornos de aprendizagem, Orientação Familiar. Ressaltamos que a análise socioeconômica é um dos principais critérios para a participação.

Para executar todas as ações citadas acima, contamos com uma equipe formada por 04 Assistentes Sociais, 01 técnico em assuntos educacionais, 02 estagiárias de Serviço social e bolsistas de iniciação profissional.

Atualmente, as ações do Serviço Social no PROEJA estão direcionadas à análise do socioeconômico para a contemplação na bolsa de assistência ao PROEJA e Iniciação Profissional, além de encaminhamentos para médicos especialistas, serviço odontológico e aquisição de medicamentos.

No entanto, diante das questões sociais que são vivenciadas por esses alunos no cotidiano escolar, percebo que o Serviço Social precisa ir além das intervenções citadas. Exige que o profissional assuma um compromisso sistemático e integral com esse público, desenvolvendo programas que vão ao encontro das diversas necessidades apresentadas por eles e apoiando os outros profissionais que atuam de forma direta e indireta.

Desse modo, se faz necessário conhecer a realidade desses alunos que chegam à sala de aula demonstrando cansaço físico e mental causado por jornada extensa de trabalho, falta de tempo livre para estudar fora da sala escola, baixo rendimento escolar, desemprego, vulnerabilidade social e tantos outros fatores que contribuem para a evasão e o fracasso escolar, conforme comprovado em pesquisas realizadas anteriormente.

Enfim, a inserção do Assistente Social no cotidiano dos estudantes do PROEJA proporcionará condições de estabelecer uma relação de confiança, identificar as necessidades e demandas postas e dar respostas a

elas, implementar políticas educacionais articuladas numa perspectiva de interdisciplinariedade a partir do diálogo, e instituir ações que solucionem as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos.

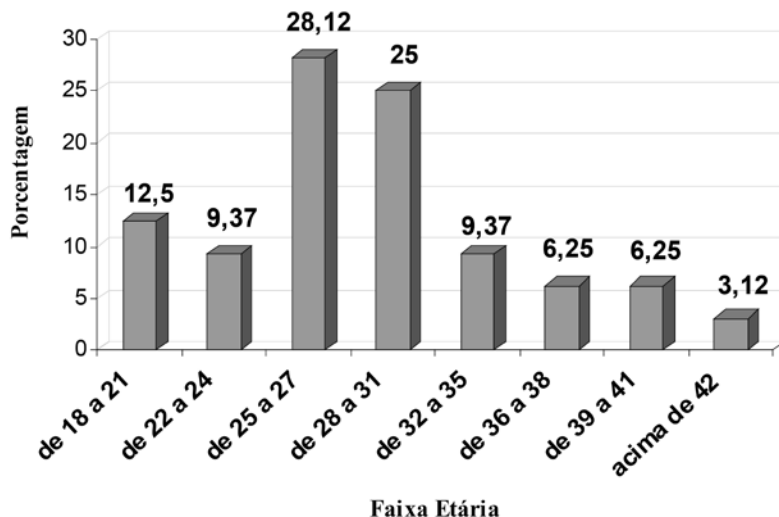
Assim, esse profissional estará contribuindo para a efetivação dos direitos sociais, educacionais e contribuindo para o acesso e permanência do aluno do PROEJA no espaço escolar, num movimento de superação das desigualdades sociais.

Apresentação da Pesquisa

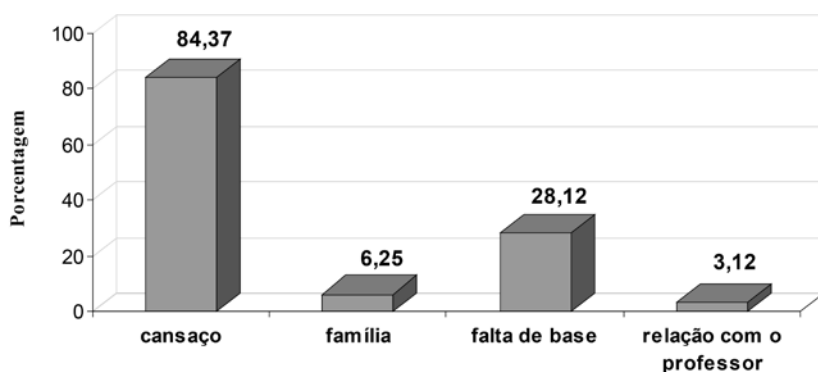
Com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos do curso PROEJA aplicamos um questionário em sala de aula, que continham 14 perguntas abertas e fechadas, sobre os aspectos socioeconômico, profissional e escolar, participaram da amostra as turmas do 6º módulo de Eletrotécnica e o 1º módulo de Eletrônica, o total de 32 alunos.

Das leituras desses relatórios, foram extraídos os seguintes dados: idade; sexo; renda familiar; tempo em que o aluno encontrava-se afastado da escola, possui outro curso técnico; motivos por que frequentam o PROEJA; diferença que o curso faz para se inserir no mercado de trabalho. Expectativa do curso; o certificado do IFF será um facilitador no mercado de trabalho; situação atual de trabalho; conhecimento do Serviço Social, quais foram os serviços utilizados; situação atual de trabalho. Apresentamos abaixo alguns desses resultados.

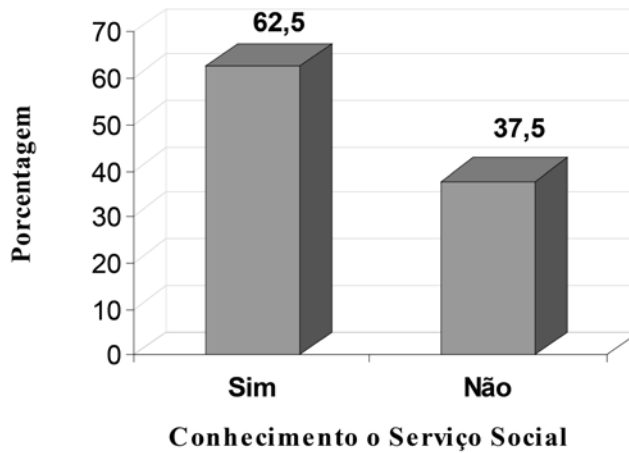
O perfil dos alunos pesquisados foi bastante diversificado. Quanto à distribuição dos participantes por faixa etária, 12,5% têm entre 18 e 21 anos; 9,37% têm entre 22 e 24 anos e 32 e 35, 28,12% têm entre 25 e 27 anos, 25%; têm entre 28 e 31 anos; 6,25% têm entre 36 e 41 anos; 3,12% têm acima de 41 anos. O gráfico 1 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito à faixa etária dos alunos.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos pesquisados por faixa etária

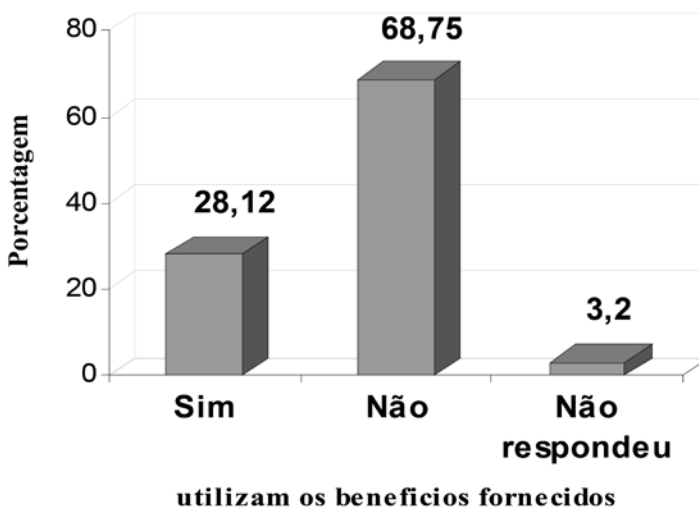
Este item analisado nos proporcionou a possibilidade de avaliar que 84,37% dos entrevistados têm como dificultador de aprendizagem o cansaço. No entanto vários dos entrevistados assinalou mais de uma opção. O gráfico 2 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito aos dificultadores de aprendizagem.

Gráfico 2 - Distribuição dos alunos pesquisados quanto aos dificultadores na aprendizagem

Após a análise das informações do gráfico, foi possível detectar que a grande maioria dos entrevistados tem conhecimento do Serviço Social da instituição onde estudam. O gráfico 3 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito ao conhecimento do Serviço Social.

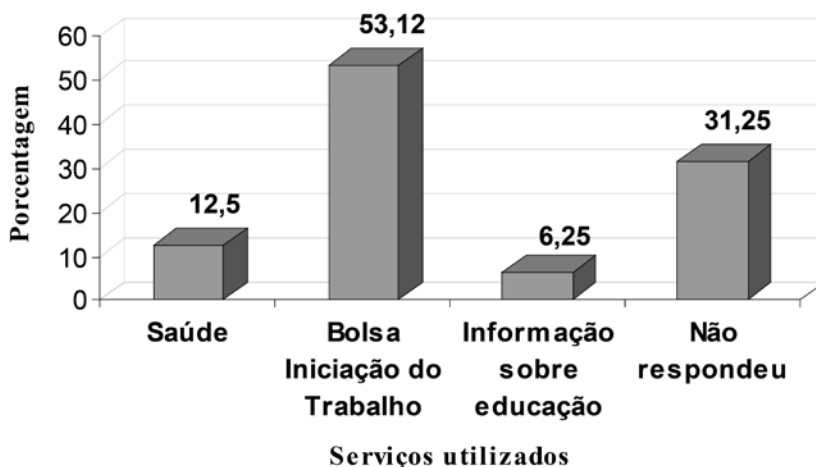
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos pesquisados quanto a conhecimento o Serviço Social

Embora, conforme vimos acima, mais da metade dos entrevistados tem conhecimento do Serviço Social, no entanto somente 28,12%, já utilizaram os benefícios oferecidos. O gráfico 12 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito aos benefícios utilizados. Conforme nos mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição dos alunos pesquisados quanto a utilização dos benefícios fornecidos

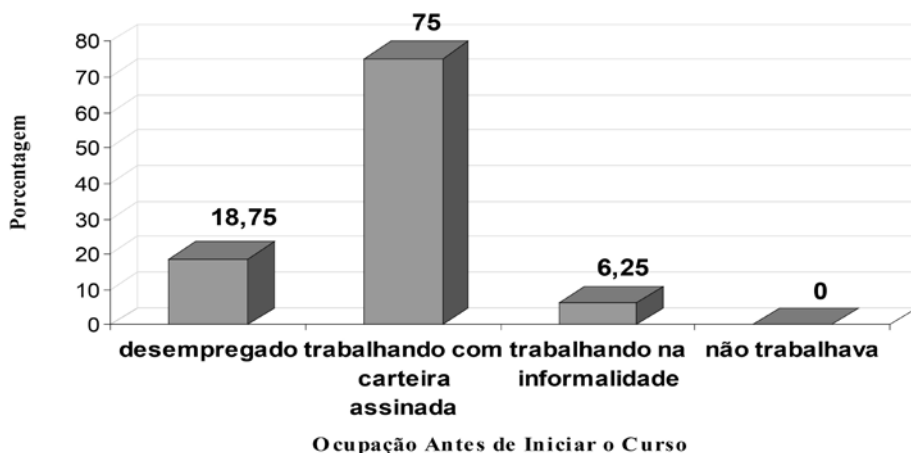
Para finalizar, perguntamos aos entrevistados quais foram os serviços oferecidos que foram utilizados por eles. Foi possível verificar que 17 entrevistados, correspondendo a 53,12% se interessaram pela bolsa de iniciação profissional. Quanto aos 31,25% que não responderam são os que não conhecem ou não utilizaram nenhum projeto. Conforme nos mostra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição dos alunos pesquisados quanto aos serviços utilizados



Observou-se que todos os alunos encontravam-se trabalhando de alguma forma, 18,75% dos alunos antes de iniciar o curso encontravam-se desempregados, 75% estavam trabalhando com carteira assinada, somente dois alunos (6,25%) encontravam-se trabalhando na informalidade. O gráfico 6 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito a ocupação profissional antes de iniciar o curso.

Gráfico 6 - Distribuição dos alunos pesquisados por ocupação profissional antes de iniciar o curso



Considerações finais

Buscamos neste trabalho analisar a prática e a importância da inserção do Serviço Social no PROEJA, enquanto um novo espaço educacional na instituição.

No desenvolvimento das reflexões, percebemos que o Serviço Social foi reconhecido pela grande maioria dos alunos. No entanto, mais de 65% não participam e nunca participaram dos programas propostos pela Coordenação de Apoio ao Estudante.

Esse resultado evidencia que o Assistente Social precisa se tornar presente nesse espaço educacional, para oportunizar e estimular os estudantes a solicitarem esse profissional diante das suas questões sociais. Assim, teremos a oportunidade de estabelecer um vínculo com os mesmos e a partir daí, desenvolver juntamente com os outros profissionais que atuam nesse espaço, principalmente os docentes, ações que privilegiem o acesso, a inclusão e permanência no ambiente escolar.

Considerando a realidade acima, e compreendendo a necessidade de oferecer uma ampliação da prática do Assistente Social com esse público, propomos em um primeiro momento que seja disponibilizado um espaço físico adequado de forma a garantir uma qualidade no exercício profissional.

Esse ambiente reservado proporcionará condições para o conhecimento e acompanhamento das reais necessidades socioeducacionais que se revelam no cotidiano escolar, exigindo muitas vezes ações imediatas do profissional de Serviço Social.

Acreditamos que desta forma o Serviço Social estará delineando no PROEJA o seu espaço profissional.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira, O Serviço Social na Educação. *Revista Inscrita*, Conselho Federal de Serviço Social, Brasília, n.6, 2000.

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC: A revista da Educação profissional, Rio de Janeiro, SENAC, v. 37, n. 2, maio/ago. 2011.

BRASIL. Código de Ética do Assistente Social. *Lei nº 8.662/93 de Regulamentação da Profissão*. 9. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2011. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005*.

_____. *Construção Coletiva: Contribuições a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Unesco, Mec, Raab, 2008, (Coleção educação para todos; v. 3)

_____. *Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 13 de Setembro de 2011.

_____. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da educação Profissional da educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 Out. 2011.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 18 Out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CNB nº 11/2000*, Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base, 2007.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Código de Ética do Assistente Social*. Resolução CFESS Nº 273, de 13 de Março de 1993.

IAMAMOTO, Marilda. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela Carvalho. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. PNAD 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL. *Censo da Educacional Profissional: resultado de 2010*. Brasília: INEP, 2010.

MACHADO, Maria da Conceição Brenha. *A trajetória da EJA na década de 1990, políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade"*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 3 out.2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. *Sociedade Social & Sociedade*, n. 57, São Paulo: Cortez, 1998.

NETRAD. *Diagnostico das Condições Socioeconômicas da Infância e Juventude de Campos dos Goytacazes*. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento regional/ Universidade Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes: Fundação Jornalista Oswaldo Lima/ PMCG, 2006.

OLIVEIRA, Inês de; PAIVA, Jane (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. *Boletim Técnico: A revista da Educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, maio/ago. 2011.

REVISTA Serviço Social & Realidade. Unesp, França, SP, Brasil, 1993-2002, v.11, n.1, p.1-254, 2002.

O bingo como instrumento lúdico de avaliação para o PROEJA: relato de uma experiência no IFF *campus* Campos-Guarus

Munich Ribeiro de Oliveira*

Adriano Henrique Ferrarez**

Resumo

A avaliação usual nas escolas e aplicada ao fim de um período tem como objetivo verificar o nível de rendimento do aluno em determinados conteúdos. Esta prática, conhecida como avaliação somativa, é excludente, classificatória e, geralmente, não é integrada ao processo de ensino-aprendizagem, selecionando os “aprovados” em detrimento dos “reprovados”. A avaliação somativa, embora frequente, não é o apropriado para a sala de aula. A avaliação da aprendizagem escolar tem outro objetivo: auxiliar o desenvolvimento do educando. O Documento Base do PROEJA estabelece que a avaliação deve priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem; devendo ser para isto, desenvolvida numa perspectiva diagnóstica, acolhedora, processual e contínua. As estratégias de ensino e de avaliação distintas oferecem ao aluno uma aprendizagem efetiva e coerente. Ao diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, o professor enriquece suas aulas e consegue alcançar um maior número de alunos, já que os indivíduos aprendem de maneiras distintas e em tempos diferentes. As atividades lúdicas são exemplos de metodologias alternativas de ensino, pois favorecem a aprendizagem de forma prazerosa. Este trabalho relata uma experiência na qual se utilizou a abordagem lúdica para avaliação de aprendizagem dos conteúdos de física, em uma turma de PROEJA do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos-Guarus. Para

* Especialista em Educação profissional de Jovens Adultos pelo Instituto Federal Fluminense e Professora do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus, E-mail: munichribeiro@yahoo.com.br

** Mestre em Engenharia Agrícola/Energia na Agricultura e Professor do Instituto Federal Fluminense *campus* Itaperuna.

isto, foi desenvolvido e utilizado um jogo do tipo bingo historicamente contextualizado. A análise dos resultados obtidos no instrumento de avaliação e das respostas dadas pelos alunos a um questionário permitiu a validação da proposta.

Palavras-chave: PROEJA. Atividade lúdica. Ensino de física. Avaliação.

Abstract

The usual assessment in schools and applied to the end of a period aims to determine the level of student achievement in specific content. This practice, known as summative evaluation, it is exclusive, classification, and is generally not integrated into the teaching-learning process, selecting the “approved” instead of “disapproved”. The summative evaluation, though frequent, is not appropriate for the classroom. The assessment of school learning has another goal: to assist the development of the students. The Base Document PROEJA establishes that the assessment should prioritize the quality and the learning process should be for this, developed a diagnostic perspective, welcoming, procedural and continuous. Teaching strategies and assessment offer students a distinct learning effective and coherent. By diversifying the teaching-learning methodologies and assessment, teachers enrich their lessons and can reach a greater number of students, as individuals learn in different ways and at different times. The recreational activities are examples of alternative methods of teaching, because they favor learning in a pleasant way. This paper reports an experiment in which a playful approach was used to assess learning of physics content in a class of PROEJA of the Federal Fluminense, Campos-Guarus campus. For this, we developed and used a game of bingo historically contextualized. The results obtained in the assessment instrument and the responses to a questionnaire by the students allowed the validation of the proposal.

Key words: PROEJA. Play activity. Teaching of physics. Evaluation.

Introdução

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) é um programa que integra a Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, abrangendo a formação inicial e continuada e a educação profissional técnica de nível médio. Originário do Decreto nº 5478, de 24/06/2005 e chamado, inicialmente de Programa de Integração

da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi efetivamente implantado por meio do Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006.

No *campus* Campos-Guarus do Instituto Federal Fluminense, são oferecidos cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Proeja, durante o turno da noite. A maioria dos alunos matriculados exerce alguma atividade profissional - formal ou informalmente - durante o dia.

O nível de evasão nestas turmas tem diminuído significativamente, no entanto ainda é mais expressivo do que nas turmas do turno diurno. As dificuldades desses alunos estão associadas a vários fatores, como por exemplo, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a falta de base e de conceitos fundamentais que deveriam subsidiar o aprendizado de nível técnico médio, a quantidade de disciplinas cursadas ao mesmo tempo.

O método de ensinar e avaliar conteúdos de física no qual o professor apresenta os conceitos e o aluno, depois de prestar atenção ao que diz o professor, deve aplicar os conhecimentos apresentados na resolução de exercícios, não tem dado conta dessas dificuldades, desmotivando os alunos. Assim, novos métodos de ensino e de avaliação devem ser utilizados pelo docente a fim de tentar superar os obstáculos existentes, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa e efetiva.

Este trabalho relata uma experiência na qual se utilizou a abordagem lúdica para avaliação da aprendizagem dos conteúdos de física com um grupo de vinte alunos de PROEJA do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos-Guarus. Para isto, foi desenvolvido e utilizado um bingo historicamente contextualizado que contemplava o tema Dinâmica. A análise dos resultados obtidos no instrumento de avaliação e das respostas dadas pelos alunos a um questionário permitiu a validação da proposta.

A motivação para o desenvolvimento desta proposta surgiu a partir de duas situações vivenciadas em sala de aula pela professora de física da turma. Ambas as situações serão narradas nas seções seguintes, onde será feita uma breve discussão sobre a avaliação formativa e sobre o uso de atividades lúdicas no ensino.

Avaliação formativa: a primeira motivação

Durante uma conversa informal com dois alunos do PROEJA, um deles contou que tinha feito uma prova escrita no dia anterior e que, ao

receber a prova, não conseguiu entender nenhuma das questões propostas. O aluno então, pediu a ajuda do professor que reclamou, fez cara de zangado, mas por fim o ajudou. - *“Aprendi na hora da prova a matéria que não consegui aprender durante as aulas”* - disse o aluno.

Esta frase causou uma inquietação na professora que passou a se questionar se o momento da avaliação seria também um momento de aprendizagem. A ideia que a avaliação seria capaz de oportunizar a aprendizagem ia de encontro ao paradigma no qual a avaliação serve para verificar o nível de entendimento do aluno ao final de um processo. Verificar e quantificar a aprendizagem não seriam funções legítimas da prova realizada no fim do semestre? No entanto, mais importante que a boa nota na prova não seria, imprescindível atingir o objetivo - uma aprendizagem efetiva - mesmo que durante a prova?

A leitura de Luckesi (2002) pôs fim a este conflito. Luckesi afirma que a verdadeira função da avaliação é auxiliar e aprofundar a aprendizagem. Neste sentido, os exercícios propostos na avaliação também são exercícios de aprendizagem. O objetivo da prática usual nas escolas - chamada pelo autor de *pedagogia do exame* e constituída de provas aplicadas ao fim de um período - é verificar o nível de rendimento do aluno em determinados conteúdos. A pedagogia do exame é classificatória e seleciona os “aprovados” em detrimento dos “reprovados”. Esta prática, conhecida como avaliação somativa, é excludente e geralmente não é integrada ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação somativa, embora frequente, não é a apropriada para a sala de aula. A avaliação da aprendizagem escolar deveria ter outro objetivo: auxiliar o desenvolvimento do educando.

Outro tipo de avaliação, conhecida como formativa e inspirada em concepções cognitivistas e construtivistas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico e o acompanhamento do processo de desenvolvimento do educando. As avaliações somativa e formativa não são opostas, mas adequadas a contextos diferentes. A avaliação escolar deve permitir que o professor identifique as dificuldades encontradas pelos alunos e, a partir desses resultados, (re) oriente seu trabalho na busca de outros caminhos que levem à aprendizagem, possibilitando a inclusão e o crescimento dos educandos que não alcançaram o nível de compreensão desejado. Em consonância com esse entendimento de Luckesi, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) orienta a finalidade da avaliação: priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem. Desta forma, a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva diagnóstica, acolhedora, processual e contínua. Fernandes (2006) argumenta que a função da avaliação escolar

é melhorar e regular a aprendizagem. Fernandes estabelece ainda as características da genuína avaliação, denominada por ele avaliação formativa alternativa:

a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o feedback é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima; c) a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente selecionadas, representam domínios estruturantes do currículo e ativam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar); f) as tarefas refletem uma estreita relação entre a didática e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (FERNANDES, 2006, p.31).

Os instrumentos de avaliação devem articular os conteúdos e habilidades trabalhados e desenvolvidos durante as aulas. A maneira como a correção destes instrumentos é feita também é importante: cada questão deve ser discutida dando ao aluno a oportunidade de entender onde e por que errou. Os momentos de discussão e análise da avaliação são importantes porque permitem uma postura reflexiva do educando, possibilitando a aprendizagem.

O uso de estratégias de ensino e de avaliação distintas oferecem ao aluno uma aprendizagem efetiva e coerente. Ao diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, o professor enriquece suas aulas e consegue alcançar um maior número de alunos, já que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e em tempos diferentes.

Atividades lúdicas no ensino para o PROEJA: a segunda motivação

Em uma das aulas de física, na qual uma pequena parte dos alunos interagiu e conseguia manter-se atenta, a professora percebeu as expressões de cansaço e de sono em seus alunos. Realmente, é muito difícil manter a concentração e atenção em uma aula expositiva, centrada no método transmissão-recepção, depois de um dia inteiro de trabalho. Essa foi a motivação para o uso da abordagem lúdica nas aulas.

As atividades lúdicas são exemplos de metodologias alternativas de ensino, pois favorecem a aprendizagem de forma prazerosa. Embora os brinquedos façam parte do universo infantil, as atividades lúdicas podem ser utilizadas no ensino, independente da idade cronológica dos educandos, pois estimulam a aquisição e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, além de facilitar as relações sociais. Jogos, leituras dramatizadas, música e teatro são exemplos de atividades lúdicas que podem ser utilizadas para favorecer a aprendizagem escolar.

A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico. Cada estudante, independente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes. (SANTOS, 2000, p. 27).

Da mesma forma, Moratori (2003) aponta algumas vantagens no uso dos jogos em ambientes escolares: a) facilita a introdução de conceitos novos ou a fixação de conceitos já aprendidos; b) permite o desenvolvimento de estratégias para resolução de problemas; c) propicia a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; d) atua como fator de motivação e ajuda a desenvolver a criatividade, o senso crítico e a competição sadia; e) possibilita que o professor identifique alguns erros de aprendizagem, de atitudes e as dificuldades encontradas pelos alunos.

Ao propor uma atividade lúdica, o professor deve ter em mente quais são os objetivos para não banalizar a atividade. O lúdico não deve ser um fim, mas sim um meio facilitador e motivador da aprendizagem.

Procedimentos metodológicos de aplicação da atividade lúdica

Este trabalho foi desenvolvido com vinte alunos da primeira série do curso técnico em Eletrônica, PROEJA, do Instituto Federal Fluminense - campus Campos-Guarus. Com idade média de vinte e seis anos, dezoito destes alunos trabalham durante o dia, e apenas um deles não concluiu o Ensino Médio em outra oportunidade. Apesar do nível de escolaridade dos alunos, muitos apresentam dificuldades em matemática (operações como divisão e/ou multiplicação, resolução de equações) e em leitura e interpretação de textos, o que reflete, diretamente, na aprendizagem do conteúdo de física.

Foi desenvolvido um jogo de bingo historicamente contextualizado¹. O jogo foi utilizado como instrumento lúdico de avaliação dos conhecimentos apreendidos pelos alunos dentro do tema Dinâmica. Este assunto foi trabalhado durante as aulas com uma abordagem histórica, a partir de um texto que reconta a história do processo de produção do conhecimento. A leitura do texto permitiu aos alunos uma reflexão sobre aspectos importantes da produção e do desenvolvimento do conhecimento científico, como por exemplo, o caráter provisório da ciência ou a importância dos modelos científicos.

As perguntas utilizadas no jogo (numeradas de um a vinte e cinco para facilitar o sorteio) podiam ser objetivas ou discursivas, ambas deveriam ser respondidas e justificadas pelos alunos, e relacionavam-se com o desenvolvimento das ideias sobre movimento ou com situações do cotidiano, abrangendo os temas: tipos de forças, força resultante e leis de Newton. As respostas das questões foram distribuídas aleatoriamente entre as cartelas do bingo (anexo I). Optou-se por colocar as unidades de medida junto às respostas na cartela para que os alunos tivessem o cuidado de utilizar as unidades corretas. A Figura 1 mostra uma das cartelas utilizadas.

Durante a avaliação os alunos foram divididos em duplas, o que possibilita a troca de experiências e a partilha de saberes. O aluno que compreendeu determinado assunto poderá colocar este conhecimento em prática ao tentar explicar o conceito para outros alunos. Por outro lado, aquele aluno que não aprendeu com o professor tem a oportunidade de aprender com o colega.

¹ Na Literatura, encontram-se vários trabalhos que discutem a relevância e validade da abordagem histórica no ensino de física (ver, por exemplo, MATTHEWS, 1995; MOREIRA, 2007; NASCIMENTO, 2004; VANNUCCHI, 1996).

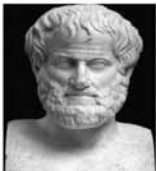


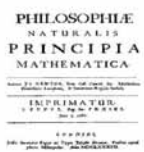

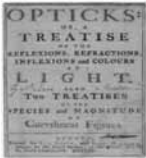
 Aristóteles	C	A	 Galileu Galilei	7 N
$2,5 \text{ m/s}^2$	D	 Isaac Newton	C	3 m/s^2
7 m/s^2		600 N		

Figura 1 - uma das cartelas utilizadas no jogo de bingo. As cartelas continham respostas para questões discursivas e objetivas

As questões que deveriam ser respondidas pelos alunos foram sorteadas e projetadas com um *data-show*. Os alunos foram avisados que teriam de três a cinco minutos para resolver cada questão, conforme o nível de dificuldade. No entanto, a advertência serviu apenas para evitar a dispersão e a quebra na dinâmica do jogo. Na prática, esperou-se até que todas as duplas tivessem resolvido a questão sorteada para fazer-se o sorteio da questão seguinte. Depois de resolverem cada questão proposta, as duplas deveriam verificar se a cartela possuía a resposta correta, e em caso afirmativo, marcar a resposta.

Ao término da atividade de avaliação, as duplas entregaram uma folha de respostas com a resolução das questões para correção. Os alunos que marcaram mais respostas certas na cartela ganharam um livro.

Na aula da semana seguinte, as folhas de respostas foram devolvidas à turma para uma discussão sobre os erros cometidos pelos alunos. Nesta aula, também foi aplicado um questionário para a turma, a fim de sondar o nível de aceitação e a contribuição do instrumento proposto para a aprendizagem dos alunos.

Verificações dos resultados

A avaliação lúdica proporcionou um clima de descontração na sala de aula, favorecendo aqueles alunos que, durante as aulas participam e demonstram que entendem o conteúdo, e, no entanto, não obtêm bom resultado na prova escrita. Os comentários de alguns educandos sobre a aceitação da proposta, obtidos no questionário respondido pela turma, foram transcritos abaixo:

... a proposta do bingo foi muito divertida, a princípio todos pensaram que ganhariam mais pontos e depois de saber que o plano era saber mais a matéria foi surpreendente (aluno 3).

... além de ser uma avaliação foi uma coisa divertida, foi uma brincadeira dando o entendimento do conteúdo, da matéria (aluno 5).

... o método empregado, bingo, foi um método estimulante e mais tranquilo tirando o peso de uma prova com menos pressão em cima do aluno (aluno 10).

Observa-se também que o tempo foi otimizado e melhor aproveitado do que em uma aula na qual simplesmente são propostos exercícios para resolução. Durante o tempo de avaliação (cerca de quarenta minutos), os alunos conseguiram resolver dez questões. A competição sadia gerada pelo jogo evitou que conversas paralelas dispersassem os alunos e impediu que uma dupla desse as respostas para a outra. Quanto aos aspectos positivos da avaliação proposta, os alunos citaram, por exemplo:

... discutir a resposta com o amigo (aluno 8).

... a motivação, o fato da competição (aluno 9).

Tivemos mais oportunidade de debater as perguntas da prova. ... a prova foi discutida em sala de aula (aluno 17).

Quando acontece interatividade e dinâmica o aprendizado flui melhor (aluno 1).

O único aspecto negativo apontado no questionário foi a pouca frequência de avaliações dinâmicas como esta. Em relação aos resultados obtidos na avaliação, destaca-se que nenhuma das duplas obteve menos de setenta por cento de aproveitamento. Esse resultado é significativo, principalmente, ao se levar em conta que dentre as perguntas sorteadas, a maioria exigia o uso de raciocínio lógico e aplicação dos conceitos físicos corretos na resolução. Frequentemente, os educandos desejam “memorizar” a maneira como se resolvem os problemas em física, como se para isto bastasse saber quais variáveis devem ser substituídas em uma equação. Questões conceituais concorrem para a aprendizagem e servem para o aluno colocar em prática e consolidar o conhecimento adquirido, desde que sejam capazes de testar a compreensão dos conceitos fundamentais ensinados.

Em relação à aprendizagem oportunizada pela avaliação, abaixo, são citadas algumas respostas dadas à pergunta: Durante a avaliação, você conseguiu aprender algum conceito que não tinha aprendido nas aulas? Qual?

Sim. Em relação à 2ª lei de Newton que eu não compreendia muito bem até então (aluno 4).

Sim, conceito de força Peso e as leis de Newton (aluno 8).

Sim. A questão da força exercida no objeto (bola), na qual só era exercida a força peso (aluno 11).

Sim, na questão 17 eu estava um pouco perdida depois entendi melhor (aluno 3).

Na hora da avaliação não, mais (sic) na correção da avaliação eu entendi um erro de interpretação que tive (aluno 10).

A partir dos discursos dos alunos, nota-se que tanto o momento da avaliação quanto o momento da correção foram importantes e contribuíram para o aprendizado dos conceitos de Dinâmica e leis de Newton. A relevância da proposta foi verificada por meio do ótimo desempenho dos educandos na avaliação. A aprendizagem também foi evidenciada nas aulas posteriores, quando os conhecimentos adquiridos pelos alunos subsidiaram novas aprendizagens.

Considerações finais

Os resultados obtidos validam as contribuições da avaliação formativa ao processo de ensino-aprendizagem. Mostram, também, dois fatores que interferem na aprendizagem do aluno: as atividades didáticas realizadas e a reflexão que ele faz a respeito dessas atividades. Corroboram, ainda, a importância da diversificação dos instrumentos de avaliação. O currículo deve permitir a realização de diferentes tipos de tarefas de acordo com as características dos alunos e com as condições de trabalho oferecidas pela escola. O currículo deve, ainda, valorizar a partilha de conhecimento e de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Para isto, o professor, sobretudo aquele que atua em turmas de PROEJA deve ser capaz de problematizar e refletir constantemente sua prática e entender a relação pedagógica como relação social. A proposta do bingo, além de favorecer a aprendizagem de física - como foi verificado a partir dos resultados dos alunos na avaliação e da análise qualitativa das respostas ao questionário utilizado - contribuiu para melhoria do clima em sala de aula e despertou o interesse dos alunos que se mostraram mais participativos e atenciosos nas aulas seguintes.

Referências

ANTUNES, Celso. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. In: SANTOS, Santa Marli Pires de (Org.). *O jogo e o brinquedo na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, v.19, n.2, p. 21-50.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTHEWS, Michael R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense do Ensino de Física*, Florianópolis, v.12 n. 3, p. 164-214, dez. 1995.

MORATORI, Patrick Barbosa. *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2003.

MOREIRA, Marco Antonio; MASSONI, Neusa Terezinha; OSTERMANN, Fernanda. História e Epistemologia da Física na licenciatura em física: uma disciplina que busca mudar concepções dos alunos sobre natureza da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 127-134, mar. 2007.

NASCIMENTO, Viviane Briccia do. A natureza do conhecimento científico e o ensino de Ciências. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho. *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 35-57.

VANNUCCHI, Andréa Infantsi. *História e filosofia da ciência: da teoria para a sala de aula*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cr terios de acesso e perman ncia do aluno e do professor da educa o profissional nos moldes do PROEJA: pr tica docente e a constru o do conhecimento

Nildes Sales Moreira Pinto*

Adelino Barcellos Filho**

Resumo

Para contribuir com a Educa o de Jovens e Adultos (EJA) e com o Programa Nacional de Integra o da Educa o Profissional com a Educa o B sica na Modalidade da Educa o de Jovens e Adultos (PROEJA), este artigo resultou de pesquisas em editais de v rias institui es sobre o acesso e perman ncia do aluno e do professor nos moldes do programa. Buscou-se em diversos textos suporte cient fico   pr tica docente,   constru o do conhecimento,   forma o do homem como pensador e construtor de ideias visando a inser o dos grupos destinat rios na sociedade.

Palavras-chave: EJA. PROEJA. Pr tica docente. Constru o do conhecimento. Inser o dos grupos destinat rios.

Abstract

To contribute with the Young and Adults Education (EJA) and the National Program of Integration of Professional Education with the Basic Education in the Young and Adults Education Mode (PROEJA), this article resulted from research in edicts of various institutions about the access and permanence of the student and the teacher in the molds of the program. We tried on several text give scientific support to teaching practice, to the knowledge construction, the

* Graduada em Portugu s e Literaturas Brasileira e Portuguesa (Licenciatura Plena). P s-graduanda em Educa o Profissional nos moldes do PROEJA.

** Orientador. P s-Graduado em Educa o Profissional Integrada   Educa o B sica na Modalidade de Jovens e Adultos

formation of the man as a thinker and constructor of ideas seeking the inclusion of target groups in society.

Key words: EJA. PROEJA. Teaching practice. Construction of knowledge. Insertion of target groups.

Introdução

Destacar o fato de que, no Brasil, a motivação para o trabalho foi anterior ao estímulo para o conhecimento, exige ações. A ação educativa desde o período colonial, já era exercida pelos religiosos transmitindo normas de comportamento e ensinando ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, não priorizando a educação.

Este artigo avança no tempo e na história para abordar a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), citando sua gênese e as limitações inerentes a esse processo, justificadas pelas pesquisas de Moura e Henrique, que apontaram resultados negativos a esse programa. (MOURA; HENRIQUE, 2007).

Falar desse início suscita rever os efeitos negativos, para os alunos, em consequência de os professores assumirem despreparadamente turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Justifica-se, também, pela contribuição advinda de informações a respeito dos desafios e possibilidades em que o tema de cursos de especialização é abordado. Justifica-se, ainda, pela evidência da necessidade de formação de um novo profissional que possa atuar na EJA e no PROEJA.

O PROEJA traz desafios políticos e pedagógicos em que há necessidades da participação social e da abrangência das diversas esferas e níveis de governo em um projeto que não dispense uma escola valorizadora do conhecimento, porém, estritamente ligada ao mundo do trabalho, numa visão de inclusão nessa sociedade desigual.

Tratar a educação como direito, garantia de todos e condição primordial à existência humana, citando a Constituição Federal, tem o propósito de ressaltar a importância do acesso e permanência dos sujeitos jovens e adultos aos programas, projetos e ações que configuram a política pública para a EJA e o PROEJA.

Refletir sobre recursos humanos e a formação continuada de professores, orientadores e gestores é fundamental, pois, em um mundo globalizado, negar aos profissionais desta área essa constância de reformulação de conhecimentos é destinar toda e qualquer iniciativa de educar ao fracasso.

Portanto, preparar, inovar, “reeducar” e conscientizar tais profissionais da área de educação a respeito dos diversos desafios na implementação do PROEJA configura-se primordial para aqueles que se encontram envolvidos no processo para que possam vencer suas próprias limitações, e, a partir daí, lutar e vencer os obstáculos do programa que ainda persistem.

Pretende-se ir um pouco além, expondo os diversos critérios de seleção para o acesso dos candidatos aos cursos “ofertados” nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s) e variadas instituições parceiras, oferecedoras do programa, desafiadas a contribuir para o acesso e permanência do público-alvo, quais sejam: negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, trabalhadores subempregados, desempregados, trabalhadores informais. Propõe, ainda, a aplicação de um critério mais condizente à inserção dos grupos destinatários ao PROEJA, tornando-os cidadãos visíveis.

Buscar um diálogo com essa questão conduzirá a duas proposições: divulgação mais eficaz, proporcionando maior clareza às pessoas que necessitam ser beneficiadas e oferecer alternativas na escolha do critério que vise garantir oportunidade mais justa a elas. O artigo traz, para além do citado desafio, a instigante leitura, por meio de editais, o critério de acesso dos profissionais atuantes como professores das instituições proponentes do programa, buscando respostas pautadas na pedagogia, de um melhor perfil de educador nos moldes do PROEJA.

Priorizar a “reeducação” dos profissionais da área do ensino não quer, de maneira alguma, dizer que eles estejam com déficit de instrução, de civilidade, de capacidades física ou moral, de formação das faculdades intelectuais, de polidez ou de cortesia. E, mesmo que possam ocorrer tais fatores, não se trata de generalizar e nem de se ater ao assunto, pois não é este o objeto de estudo deste artigo. Portanto, versar sobre o tema “reeducar” tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento de atitudes e disciplinas pautadas na ciência como provedoras de uma melhor qualidade de vida e automotivação para a desafiadora prática educativa transformadora.

Destina-se, ainda, a informar, motivar e contribuir com professores, orientadores e gestores do ensino no Brasil, e, mais especificamente, com aqueles envolvidos com a EJA e o PROEJA, oferecendo informações essenciais para um bom desempenho, tais quais – “como o aluno aprende”, “a reconstrução do conceito de ‘professor’ como educador”, “a reeducação como docente-discente” (o professor desempenhando concomitantemente a posição de professor e constante aprendiz), “a formação de pensadores e não meros repetidores de informações”.

Este trabalho pretende fazer uso dos conhecimentos de Paulo Freire, ora citando-o, ora comentando suas informações. Também se apropriará dos estudos de Vygotsky, pois conhecer um pouco das idéias pedagógicas construídas no passado como conquistas da humanidade leva as pessoas a prosseguir em busca de novos conhecimentos, o que será feito pelo acréscimo de informações através das investigações de longos anos, o que resultou na teoria revolucionária “Inteligência Multifocal”, uma análise da construção dos pensamentos e da formação dos pensadores, do cientista e psiquiatra da atualidade Dr. Augusto Jorge Cury, a fim de oferecer informações inerentes ao processo de aquisição do conhecimento, submetendo-as em benefício à prática docente no ensino da EJA e do PROEJA.

Itinerários da educação básica no estado brasileiro

Muito se discute sobre o resgate social dos que estão à margem da sociedade, dos excluídos, dos que permanecem na invisibilidade, a fim de que se encontrem soluções para essa imensurável questão. Os passos têm sido dados ao encontro desses sujeitos que sobrevivem atados no “vale” da existência, lugar onde as sombras da História e da Política, por vezes agem como forças oponentes a saída dessas pessoas para os campos abertos da liberdade humana.

[...] Quando realizamos essa jornada intelectual, nunca mais somos os mesmos, pois começamos a repensar e reciclar nossas posturas intelectuais, nossas verdades, nossos paradigmas socioculturais, nossos preconceitos existenciais. [...] Começamos a enxergar que todos os seres humanos possuem a mesma dignidade intelectual, pois mesmo um africano, vivendo em dramática miséria, possui a mesma complexidade nos processos de construção da inteligência que os intelectuais mais brilhantes das universidades. (CURY, 2006, p. 13-14).

Um desses passos firmes é a educação como um dos direitos de inclusão social e como garantia de construção de uma sociedade mais justa para os sujeitos marginais ao sistema.

A dignidade humana e as condições materiais da existência não podem retroceder aquém de um mínimo, pois sem esse mínimo imprescindível à existência, interrompe-se a possibilidade de sobrevivência do homem e afastam-se as condições iniciais da liberdade. A educação faz parte deste mínimo, existindo outros direitos e garantias que o compõem, como os direitos individuais previstos no art. 5º da Constituição Federal: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]”

A educação é uma condição básica na qual a liberdade está fundamentada. Validam-se, os direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Hoje, o campo da educação de jovens e adultos configura-se nas políticas públicas dos governos federal, estaduais e municipais, legitimado no Art. 211 (§2º e §3º) de nossa Constituição: § 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”; § 3º “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”.

De acordo com o Parecer 11/2000, em uma sociedade predominantemente grafocêntrica e sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o indivíduo que não esteja igualmente equiparado aos letrados vê-se na impossibilidade para suas conquistas. Ainda hoje, os descendentes destes grupos sofrem impedimentos da plena cidadania por conseqüências desta realidade histórica.

Tendo o problema, no Brasil, raízes de ordem histórico-social, problema este resultante do caráter inferior oferecido pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, permanecem os modelos do país cujos conceitos produtivos de análise se fundamentam em pares contraditórios e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “tradicional e moderno”, “casa grande e senzala”, “capital e interior”, “urbano e rural”, “cosmopolita e provinciano”, “litoral e sertão” “alfabetizados e analfabetos”, “letrados e iletrados”. (PARECER 11/2000).

Mesmo com os problemas citados, sabe-se que, nos anos 90, houve na educação básica um aumento quantitativo da oferta pública; no entanto,

essa ampliação não veio associada a aperfeiçoamento qualitativo. Como apenas expandir o acesso às classes populares sem promover mudanças nos fundamentos das práticas pedagógicas não gera transformações, nosso sistema educacional permanece reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas dos alunos, comprometendo a qualidade do processo educacional.

Além deste problema, a dualidade pública versus privada, o insucesso no ensino fundamental “regular” e a evasão persistem. Tais fatores geraram um novo tipo de exclusão educacional, somando, assim, mais este desafio, manifestado pela juvenização como um novo perfil de educandos da EJA e do PROEJA.

Essa nova modalidade de exclusão educacional acompanhou a expansão do ensino público que acabou por produzir um grande número de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema do ensino, nele realizaram aprendizagens incapazes de lhes dar suporte para aplicação, com autonomia, dos conhecimentos obtidos em seu dia a dia.

Observa-se como produto desse processo, na população, a crescente substituição dos analfabetos absolutos por um grande contingente de jovens e adultos cuja falta de domínio ou posse precária da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo caracterizada como analfabetismo funcional. Portanto, o desafio não recai somente sobre uma população que jamais frequentou a escola, mas também sobre essa nova peculiaridade de analfabetismo que carece de uma ampliação do atendimento na educação. Nas palavras de Soares (1998) tem-se o esclarecimento de que: “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se aprimorou da leitura e da escrita”.

A mesma autora diz que: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...]”.

Constata-se, portanto, que “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

Em resposta a esses questionamentos, a EJA no Brasil é criada como uma nova modalidade que implica um modo próprio de fazer educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento. Surge para enfrentar as descontinuidades e integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica daqueles que não tiveram

oportunidade de acesso à educação, na faixa etária ideal.

Além de todos os fatores citados, um novo divisor entre cidadãos se dá na possibilidade ou não do acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica, pois tais linguagens são indispensáveis para o mercado de trabalho e para uma cidadania contemporânea.

Portanto, um dos fins da EJA e do PROEJA é lutar para fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos. Estando o professor na posição de elo entre dívida e indivíduos, constata-se que a realidade do professor é extremamente difícil, em se tratando de uma ocupação de responsabilidade em levar outros sujeitos a encontrarem uma saída do labirinto de uma sociedade excludente e, simultaneamente, encontrar sua própria saída, uma vez que, no Brasil, o professor também sofre discriminação. Inicia-se uma caminhada observável de fatores contundentes como forma de motivar os educadores a aceitarem os desafios que serão propostos e mais bem esclarecidos mais a frente deste trabalho. Desafios estes, referentes aos relacionamentos professor-aluno e a maneira de o educador relacionar-se consigo mesmo, portanto na condição docente-discente.

Confirmando essa condição de complexidade para o desenvolvimento do trabalho do professor, destaca Moura e Henrique (2007), que a grande maioria das instituições não haviam atuado na modalidade EJA, cujo objetivo é o de abarcar o público de jovens e adultos dos níveis fundamental e médio que tiveram sua trajetória escolar marcada pela interrupção por frágeis políticas públicas, até o surgimento do PROEJA.

Ao afirmar que a grande maioria das instituições não tinham exercido atividades com a modalidade EJA, explicita-se que os profissionais da área não haviam recebido cursos de capacitação para atuarem com clareza sobre o conjunto de informações inerentes ao programa. Mesmo hoje, em 2010, algumas oportunidades têm sido oferecidas, contudo a demanda é bem maior que a oferta, profissionais ainda não foram devidamente preparados, outros nem minimamente, para contribuir de forma consciente com o programa, cuja importância é imensurável para efetivar o objetivo de levar o coletivo marginalizado ao PROEJA. Muitos professores, orientadores e gestores permanecem desinformados quanto ao objetivo, concepções, princípios, projeto político-pedagógico integrado e os aspectos operacionais do já citado programa. O que se pretende citando esse desencontro¹ ocorrido no início da implementação do PROEJA é a constatação de que, não havendo

¹ Sobre outros equívocos e desencontros, ler *Histórias do PROEJA: entre desafios e possibilidades*. De Henrique Dante Moura e Ana Lúcia Sarmento Henrique, 2007. Ed. do CETET RN.

discussão e avaliação da matéria em tempo hábil, isso traz prejuízos ao programa e insegurança aos professores.

Como o PROEJA tem como expectativa maior a integração da educação profissional à educação básica visando alcançar a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, podendo ter no trabalho uma capacidade criativa que promova manutenção, impõe-se, assim, a formação de soluções para inúmeras questões desafiadoras, tais como: mecanismos de assistência que contribuam para a permanência e a aprendizagem, o favorecimento do proveito de conhecimentos através do estudo, da observação e da experiência do estudante; a falta de infraestrutura para oferta dos cursos que atendam à realidade de cada comunidade específica; a formação no todo do profissional; a organização curricular integrada do conhecimento do ensino médio à prática e a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante.

Visando à superação de todos esses desafios, os cursos PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas:

I. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; II. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; III. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos; IV. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos. (GOMES e VALDEZ, 2009, prefácio).

Citadas as formas de oferecimento dos cursos menciona-se:

[...] objetivando atender a demanda dos grupos destinatários do programa e para sua expansão, as instituições que poderão adotar cursos no âmbito do PROEJA e nos devidos termos do Decreto nº. 5.840/2006, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest),

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). (MEC/SETEC/PROEJA - Documento Base Ensino Médio, 2007, p. 57).

Cientes das distorções no contexto dos níveis, ofertas e demandas no âmbito da EJA e, conscientes da importância do direcionamento claro e preciso, das políticas de formação e qualificação profissional para o exercício da docência na EJA e PROEJA, por meio deste artigo buscamos evidenciar propostas que ressaltem o papel dos educadores da EJA.

Critérios de acesso e permanência dos alunos nos moldes PROEJA

Ao buscar com veemência a organização de uma sociedade que tenha o sistema educacional com condições de proporcionar a todos os cidadãos acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária com qualidade para as faixas etárias e ainda, dando a jovens, homens e mulheres o direito de aprender por toda a vida, destaca-se a educação, enquanto fator de integração social e garantia de desenvolvimento aos diversos segmentos da população.

No entanto, para que se concretize o acesso de todas as comunidades que compõem esses conjuntos populacionais, devido à imensa extensão de nosso país e à diversidade de “Brasis”, podemos sugerir propostas de divulgação das ofertas educativas, nos moldes do PROEJA.

Como primeira proposta, faz-se necessário que os profissionais responsáveis pela divulgação do programa se coloquem no lugar desses indivíduos, pois somente assim, será possível, cada um em seu particular espaço, definir acertadamente a divulgação mais eficaz para sua comunidade. Por exemplo: divulgação móvel, *outdoor*, *banner*, *folder* (deixados em locais estratégicos para serem pegos livremente: comércios, consultórios, escolas etc.), folhetos (distribuídos em pontos de maior concentração de pessoas), divulgação em festas típicas e/ou sazonais da localidade, feiras livres, depoimentos de educadores e educandos nos meios de comunicação disponíveis na localidade, convite a comunidade para visita ao campus em data determinada, visita dos profissionais dos IF's nas comunidades (casa em casa) e, certamente, outras propostas criativas que possam ser viabilizadas, com observância das regras de divulgação permitidas às instituições federais.

Como segunda proposta ratificando a primeira (perenidade de divulgação, pois não é somente em época de inscrições para preenchimento das vagas que se consegue uma propagação em sua totalidade), as instituições precisam atrair o público-alvo da EJA e do PROEJA para esclarecimentos sobre importância do "estudo" na sociedade em que a ciência, a tecnologia e a cultura assumem características e valores em destaque, haja vista as transformações do sistema capitalista de produção. Compreende-se que, as pessoas social e geograficamente excluídas, encontrem maiores dificuldades de acesso à informação, permanecendo alienadas, sem reconhecimento de seus direitos.

Ainda tratando do tema acesso, apesar da autonomia concedida às instituições no que diz respeito à critérios para a democratização da inserção, as instituições proponentes do PROEJA precisam assegurar a seriedade dos objetivos prioritários para garantir o sucesso do programa.

O Documento Base do PROEJA declara:

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa [...], podendo a seleção ser ofertada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. (MEC/SETEC, 2007, p. 55).

Muito embora tal declaração tenha a intenção de afastar as dificuldades para as instituições proponentes do programa no processo de inserção, abrindo um leque de opções, dando legalidade a variados critérios, abrigou possibilidades e probabilidades de injustiças, consciente ou inconscientemente².

Das leituras feitas dos editais de alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, exemplificado neste trabalho com – Tocantins, Baiano e seus Campus, Goiás e seus Campus, Farroupilha e seus Campus e Fluminense e seus Campus, sendo cada um de uma região do país, nota-se a preocupação em acertar na escolha do critério de seleção e, confirma-se tal preocupação ao acrescentar “ações afirmativas” como: percentual de vagas reservadas ou vagas extras para alunos oriundos de escola pública e zona rural; adicionar pontos ao, somatório total obtido na

² Outros comentários sobre critérios de acesso excludentes do aluno no PROEJA, ler *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*/ Organizado por Cristina Guimarães, Guiomar Valdez. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009. Cap. 6, p. 107-116.

prova escrita aos candidatos concorrentes de localidades dentro do próprio município que necessitam dessa contemplação, trabalhadores em efetivo exercício de suas funções, experiência profissional relativa a, no mínimo, um período de um (01) ano, devendo estar, no momento da inscrição, em efetivo exercício de suas funções, comprovado por meio de documentos. Dessa forma, é preciso uma continuidade da busca por identificar os reais impedimentos para que os sujeitos excluídos sejam favorecidos, e, assim ocorra a democratização de acesso.

Quadro 1 – Processos seletivos 2010/2011

Região	Instituto	Campus	Critério	Ação Afirmativa
Norte	IFTocantins	Paraíso do Tocantins	Sorteio	—
Nordeste	IFBaiano	Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença	Prova e redação	45% das vagas reservadas aos candidatos oriundos de rede pública
Centro Oeste	IFGoiás	Goiânia, Inhumas e Uruçuca	Inscrição, sorteio, palestra e entrevista	—
Sul	IFFarroupilha	Panambi,	Ordem decrescente de idade e entrevista	+ de 60% das vagas reservadas aos candidatos oriundos de rede pública
Sudeste	IFFluminense	Campos dos Goytacazes Centro	Prova	8 pontos para o trabalhador em efetivo exercício
		Campos dos Goytacazes Guarus	Prova	4 pontos para o trabalhador em efetivo exercício + 4 pontos para moradores da margem esquerda do Rio Paraíba do Sul
		Itaperuna	Prova	4 pontos para o trabalhador em efetivo exercício
		Cabo Frio	Prova	8 pontos para candidato que cursou todo Ensino Fundamental em escola pública
		Bom Jesus do Itabapoana	Prova	25% de vagas extras para candidatos oriundos de escola pública localizada na Zona Rural
		Núcleo Avançado de Quissamã	Prova	4 pontos para trabalhador em efetivo exercício + 4 pontos para candidato residente no município

Fonte: Editais dos respectivos IF's.

A questão dos critérios utilizados para o acesso dos candidatos ao PROEJA é questionada com o intento de ampliar a visão sobre o tema que, em algumas instituições, pode tornar-se mais um entrave.

Observadas palavras legais declaradas em editais como – *processo seletivo via avaliação quantitativa, redação como critério eliminatório, valor da inscrição, realização da inscrição exclusivamente on line, sorteio* – comprometem um dos objetivos do PROEJA que é, entre outros, o de propiciar oportunidade àqueles marginalizados ao sistema.

Pensar nestes sujeitos em condição de competir com outros educandos mais afortunados em experiências educacionais, não atende ao acesso universal, antes se apresenta como mais um impedimento para este contingente populacional desfavorecido.

Acreditando na pertinência do tema como constitutivos e asseguradores da democratização e justiça, e que resulte na reconfiguração de critério na oferta de vagas ao programa, para além das ações afirmativas já citadas no quadro, exemplifica-se tal possibilidade com o critério adotado pelo *Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul*:

DA SELEÇÃO PARA O CURSO PROEJA - Não haverá prova escrita para o curso na modalidade Proeja. No ato da inscrição o candidato preencherá um formulário sócio-econômico e a classificação obedecerá aos seguintes critérios: a) Idade; b) Situação socioeconômica (renda); c) Situação economicamente ativa (Desempregado (a)/empregado (a)); d) Período afastado dos estudos.

Há condições de definir os candidatos que têm mais urgência de formação, usando critério igual ou semelhante a esse; inserindo ações afirmativas de acordo com cada comunidade; assim serão alcançados os indivíduos que permanecem privados de uma educação de qualidade.

No entanto, além da divulgação plena e o afastamento das dificuldades para o acesso do candidato, são necessárias ações por parte das instituições e dos professores para garantir a permanência desses, agora, alunos.

Citam-se algumas posturas que podem ser assumidas: mostrar que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho; por meio de atividades ligadas ao cotidiano escolar, ajudar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida. Também elaborar aulas estimulantes e dinâmicas; ser receptivo para conversar, pois muitos vão à escola preocupados com problemas pessoais e profissionais; mostrar que a aula é um momento de troca entre todos e que o saber do

professor não é mais importante que o saber do aluno; valorizar e utilizar os conhecimentos de cada um; promover entre os colegas o sentimento de grupo: quando criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades.

As dimensões aqui apresentadas, da ampliação da implementação do PROEJA, por meio de divulgação, critérios de acesso e permanência dos alunos estão estreitamente ligadas às condições essenciais ao efetivo exercício da cidadania. Um programa que ambiciona tornar-se política pública, cujo alvo da construção está alicerçado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para um substancial acréscimo científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real.

Critérios de acesso e “inovação” do docente nos moldes PROEJA

É interessante destacar que Cury (2004) faz uma importante ressalva: “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

O Documento Base define, a respeito dos Recursos Humanos, que a realização do Plano de Trabalho poderá ser executada, tendo a responsabilidade de escolha do pessoal participante no processo à instituição proponente e que poderá ser realizado com profissionais do próprio quadro ou das instituições parceiras.

Expressa, igualmente, que a formação de professores e gestores tem como objetivo a construção de um quadro de referência e a estruturação de formação de ideias e práticas político-pedagógicas que orientem a continuidade do processo, que assegure a elaboração do planejamento das atividades do curso e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. No entanto, para atingir esse objetivo, é necessário o movimento em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições ofertantes, e programas de alcance geral incitados ou organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).

O texto documental diz, ainda, que as instituições disponibilizadoras necessitam de oferecer em seu Plano de Trabalho a formação continuada de, no mínimo, 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com intervalo de tempo regular semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob sua

responsabilidade; facilitar a participação de professores e gestores em outros planos de formação continuada voltados para áreas que incorram sobre o PROEJA. (BRASIL. Documento Base, 2007, p.59-60).

É de responsabilidade da SETEC/MEC, como gestora nacional do PROEJA, estabelecer programas especiais para a formação de formadores, para o estímulo de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional por meio de oferecimento de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional e articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que recaiam em áreas afins do PROEJA. (BRASIL. Documento Base, 2007, p. 60-61)

O cumprimento destes aspectos operacionais citados são provedores de boa cultura acadêmica e de volumosa transmissão de informações. São esforços, por parte dos idealizadores do programa, positivos; no entanto, por si sós, não são capazes de humanizar e simultaneamente ensinar o professor a proteger-se enquanto desempenha seu papel de “socorrer” os grupos destinatários delimitados pela política de integração EJA e PROEJA.

Mesmo o profissional que atua no PROEJA, com comprovada especialização, significativa capacidade e grande conhecimento que o levam ao domínio dos conteúdos que lhe compete ensinar, não estão isentos dos efeitos da ansiedade e do estresse da profissão. Esse fato é comprovado através de leitura dos editais: afinal, os critérios de aprovação nos concursos para a docência são bem definidos e com elevado grau de exigências em cada área específica.

Nos editais pesquisados, a investidura do (a) candidato (a) ao cargo está condicionada a requisitos comuns a todos os profissionais habilitados a prestarem provas escritas de desempenho didático e títulos para o provimento de cargos do grupo magistério, na categoria funcional de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de – Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí, Amazonas e Fluminense – com o objetivo de analisá-los buscando informações de todas as regiões do país e, desta forma, tecer um comentário bem abrangente.

Este artigo tem, ainda, como finalidade acrescentar experiência tanto aos profissionais que já trabalharam por longos e divergentes períodos em sala de aula, como aqueles que estão iniciando suas caminhadas e, por fim, propor conhecimentos científicos para ajudar àqueles que trilham pelos sinuosos corredores da ação de educar.

Os editais dos IF's anteriormente citados declaram, ainda, que os

títulos – ou declaração de conclusão – de Especialista, Mestre ou Doutor devem estar acompanhados do respectivo Histórico Escolar e terem sido obtidos em curso nacional reconhecido pelo CAPES (Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ou, se estrangeiro, estar devidamente revalidado por órgão competente.

Também, para efeito de prova de título, são considerados publicação de livros, trabalhos ou artigos em anais de congressos e em revistas técnicas de circulação nacional e/ou internacional, na área em que concorre; ser editor ou organizador de livro editado; tradução de livro ou capítulo; patentes devidamente concedidas, relativas a inventos, orientação, co-orientação de dissertações e teses de mestrado ou doutorado, concluídas com êxito; comprovante de tempo de exercício de magistério no ensino médio ou superior; comprovante de tempo de experiência profissional, exceto magistério, na área a que concorre.

Outra exigência aos profissionais dos Institutos Federais por meio dos editais se faz quanto ao regime e jornada de trabalho em que são comuns palavras como Dedicção Exclusiva, obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, impedimento de exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, conforme o art. 112 da Medida Provisória nº 431/2008, convertida na Lei nº 11.784, de 22/09/08, publicada no DOU de 23/09/08.

Tomar ciência do Documento Base do PROEJA de nível Médio, (2007, p.62-63) é conveniente porque objetiva dar visibilidade ao programa através de um *link* que permitirá acesso a: editais, modelos de planos de trabalho e planos de cursos, contatos entre a SETEC/MEC e instituições participantes, chamadas para eventos, *links* com as páginas das instituições participantes, *links* com outras páginas, selecionadas de acordo com o interesse, exemplos de práticas pedagógicas e educativas e socialização de produções, resultados da parte pública das avaliações do desenvolvimento nas instituições participantes e índices e indicadores do programa. Essa transparência permite que todo profissional se mantenha informado a respeito dos eventos para manter-se inserido no PROEJA, como também objetiva suprir as práticas pedagógicas e educacionais, muitas vezes ausentes nestes profissionais.

As atividades disponibilizadas para acesso constante às informações, fomentando a jornada de reeducar-se academicamente deveriam estar solucionando a questão da não formação didática e pedagógica dos profissionais, no entanto permanece um alto percentual de evasão nestas turmas.

Todas as provas e exigências, inclusive exames/avaliações de saúde

recentes, somados à declaração de que os candidatos habilitados serão nomeados rigorosamente de acordo com a classificação obtida, são medidas que procuram assegurar a melhor equipe de profissionais para provimento de cargos do grupo magistério, na categoria funcional de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IF's. Porém, não seriam alguns itens de "títulos" mais um descompasso para o PROEJA? Afinal, valorizar experiência profissional de magistério, no ensino médio ou superior, títulos de Especialização, Mestre ou Doutor não vem garantir formação acadêmica didática e práticas pedagógicas voltadas à clientela destinatária. A rigor, é mais coerente contar como prova de títulos comprovante de tempo de exercício profissional de magistério no ensino regular fundamental do 1º (primeiro) ao 9º (nono) anos e, principalmente, na EJA.

Portanto, não bastam uma boa cultura acadêmica e transmissão segura das informações em sala de aula para tornar um excelente profissional em um bom educador.

Este vai além dessa meta, procurando até mesmo conhecer o funcionamento da mente humana a fim de educar e reeducar-se com a finalidade de encontrar respostas diferentes daquelas que já estão na mente dos educandos.

É preciso quebrar pedras com o forte e adequado instrumento da paciência, semear ideias libertadoras com as mãos da determinação e cultivar, com esforço, os territórios mais difíceis de serem trabalhados, os da inteligência e da emoção. Como aponta Cury (2003): "Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias".

Neste ponto da análise a que se propõe esse trabalho, surge a figura do educando. No entanto, antes se faz necessário o reconhecimento de que o docente sempre será discente e como tal, além de reeducar-se para ensinar, é preciso reeducar-se para se proteger dos desgastes inerentes à profissão.

Como há uma multiplicação de produção de conhecimentos que exigem do professor uma busca constante para informar, transformar e reformar-se ao mesmo tempo em que toma posse de algo positivo, no caso, o acréscimo do saber, por outro lado, adquire o ativismo (no sentido negativo da palavra) excesso de atividades e informações que minam a qualidade de vida.

Para apresentar propostas que venham amenizar o problema do ativismo, já que falar em solução definitiva seria muita pretensão, visto que as pedras devem ser quebradas a cada dia, à medida que vão surgindo pelo caminho, serão usados os termos, alunos e educandos ao se referir, exclusivamente, aos discentes. Serão usados, professores e educadores ao referir-se, particularmente, aos docentes. E referindo-se, ao professor como

educando, será proferido docente-discente.

Freire (1996) faz afirmações ponderando sobre o ato de ensinar, a começar afirmando que “não há docência sem discência”. É legítimo acrescentar que a prática de instruir vai preparando o iniciante confirmando alguns saberes, corrigindo outros e vai possibilitando que se torne um educador. Nessa perspectiva, o docente é, também, permanentemente um discente:

É preciso que, [...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.23).

Dentre muitas outras exigências, ensinar requer respeito à autonomia gerada, à medida da oportunidade que lhe é concedida, capaz de modificar o ser do educando, a fim de contribuir para desenvolver no aluno a capacidade de transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência.

Ensinar requer pesquisa constante, pois faz parte da prática docente, a indagação e a busca. A dúvida é o primeiro degrau da sabedoria. Exige respeito aos saberes do educando, sobretudo dos grupos alvos da EJA e do PROEJA, pelo fato de serem constituídos por classes populares, que trazem saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Ensinar confere a materialização das palavras pelo exemplo, pois apesar de o provérbio popular afirmar que “o exemplo fala mais alto que as palavras” no âmbito da educação, ambos constituem-se igualmente eficazes, principalmente se as palavras forem equilibradas com autoridade (não autoritarismo) e brandura. Como sinaliza Cury (2008), “os riscos abortam nossa neurose de grandeza e nos fazem enxergar a grandeza das coisas pequenas, como a suavidade da brisa, as gotas de orvalho, as pulsações do coração, o sorriso de uma criança, a fé de um idoso”.

Demanda risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, pois a implementação³ do PROEJA aspira à inserção dos marginalizados com a finalidade de dar sua parcela de contribuição para formar uma sociedade mais justa.

³ Para obter uma visão mais ampla sobre Implantação do PROEJA numa perspectiva de resgate da autoestima do trabalhador, consultar Dialogando PROEJA: algumas contribuições/Organizado por Cristina Guimaraes, Guiomar Valdez. - Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009. (Cap. 2, p. 35-63).

Ensinar necessita reflexão crítica sobre a prática, objetivando levar o docente-discente, à decisão de mudanças, a todo o momento que se fizer necessário. O exercício do ensino crítico envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por esse motivo, na prática de formação docente, faz-se necessário que o aprendiz de educador internalize que o indispensável é levar à produção, pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Exige o reconhecimento e a ação de assumir a identidade cultural, porque a experiência histórica, política, cultural e social dos jovens, homens e mulheres não pode ser ignorada pela docência, pois é nas tramas do espaço escolar que se encontra o caráter socializante da escola, no que há de informal na experiência que se vive nela, experiência de formação ou deformação. Ignorar esta exigência torna-se constitutivo o risco de fracasso do avanço, ainda que lento, dos sonhos de todos os que fazem parte do sistema educacional.

Todas essas exigências do ato de ensinar constituem-se essenciais para que haja um virtuoso e eficiente relacionamento professor-aluno, sem as quais a prática de ensino se vê comprometida por tornar-se, em curto espaço de tempo, obsoleta e negligente aos princípios e concepções regentes do programa.

Assim sendo, o docente, diariamente (senão a todo instante), percebe-se num labirinto, tendo que fazer uma escolha entre dois caminhos, o corredor da indagação: pesquisas, cursos de capacitação e aprimoramento dos saberes, das novas metodologias e recursos tecnológicos que o levam, simultaneamente, para a continuidade de valorização e preparo, mas também, ao perigo emocional dos excessos de compromissos e ativismos. É, entre o corredor da estagnação: impossibilidade, despreparo, desvalorização, desmotivação, desrespeito, violência, forças que se esvaem pela exaustiva rotina, e sintomas psicossomáticos por perda da saúde emocional. Ambos os corredores cercam o educador de perigos emocionais como tensão, ansiedade, angústia e insegurança, por ter que enfrentar diariamente todos esses comprometimentos.

Envolvido no processo sócio educacional que se firma na transmissibilidade de conhecimentos, o docente se torna um profissional que aprende a usar o conhecimento como instrumento de trabalho. No entanto, precisa apropriar-se desses conhecimentos com a finalidade de desenvolver uma prática de defesa própria através da inteligência, ser capaz de internalizar-se a fim de sondar sua própria mente, equilibrar o processo de interpretação através da democracia das ideias, tornando-se um educador humanista, que usa seus erros, frustrações, perdas e dores para aprender a

se colocar no lugar do outro e a perceber que ele, de igual maneira, possui dores e necessidades psicossociais.

Aceitar o desafio de mover-se no labirinto como docente-discente pode levar o profissional a encontrar maneiras próprias de agir para educar e reeducar-se, como diz Hernández (1998, p.13): “as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo”.

Prática docente e a construção do conhecimento

Para que se possa falar sobre o processo de aquisição do conhecimento de jovens e adultos, necessário se faz mencionar, brevemente, alguns conceitos de um dos maiores expoentes da história do pensamento pedagógico no Ocidente, Lev Vygotsky⁴, que dedicou sua vida à observação científica rigorosa no processo de conhecimento pelo ser humano.

Alguns pontos salientes de sua obra: não possui uma teoria pedagógica; rejeita as teorias inatistas (que atribuem à hereditariedade as condições de evolução do pensamento individual), empiristas (doutrina que admite que o conhecimento provenha unicamente da experiência) e comportamentais (que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos); o aprendizado ocorre por interação entre estruturas internas e contextos externos.

Quanto ao terceiro ponto, cumpre destacar que, segundo Vygotsky, esse aprendizado depende fundamentalmente da influência ativa do meio social. Ainda, sobre o desenvolvimento e aprendizagem vygotskyana, em que ele defende a corrente interacionista, ou seja, interativa, sociocultural e, por sua percepção da instituição escolar na formação do conhecimento, é a teoria que mais se aproxima e que está mais ligada à EJA e ao PROEJA.

Vale ressaltar que o motivo à menção das idéias de Vygotsky é embasar subsídios que tragam benefícios a uma prática docente pertinente e mais eficaz ao público, nos moldes, da EJA e do PROEJA, enriquecendo-as com estudos contemporâneos do cientista teórico, pensador humanista da Psicologia e da Filosofia, psiquiatra, psicoterapeuta, pesquisador e autor da teoria Inteligência Multifocal⁵ ou Psicologia Multifocal⁶, Cury (2006), que se propõe a estudar a confecção do mundo das idéias.

⁴ Para conhecer mais sobre sua vida e teoria, ver *Revista Nova Escola*: edição especial grandes pensadores, p. 58 - 60. São Paulo: Abril.

⁵ Para conhecer e entender com maior profundidade esta teoria revolucionária sobre o funcionamento da mente, ler o livro *Inteligência Multifocal* do Dr. Augusto Jorge Cury. São Paulo: Cultrix, 2006.

⁶ Nome norte-americano que passará a ser adotado mundialmente.

A definição de inteligência para essa teoria, além de complexa, é diferente de outras, pois entra em áreas que outros autores não tiveram oportunidade de estudar, como os fenômenos que atuam em frações de segundos na construção das cadeias de pensamentos, imagens mentais, idéias. Apesar dessas descobertas e de sua difusão, de acordo com o próprio autor, nenhuma teoria é verdadeira em si. De suas hipóteses e de seus conceitos e argumentos, derivam os conhecimentos. Esclarecido esse ponto, não se deve afirmar que tal teoria seja melhor do que as teorias de outros autores consagrados como Freud, Jung, Gardner⁷, Goleman⁸, Morim, Piaget. Muitas teorias, como as teorias de Daniel Goleman, com a *Inteligência Emocional*, de Howard Gardner, com as *Inteligências Múltiplas*, de Cury, com a *Inteligência Multifocal* podem ajudar o professor. No entanto, levando em consideração sua aplicabilidade na educação, este artigo limitou-se a citar a teoria de Cury.

Portanto, a Inteligência Multifocal, definida resumidamente entra em três grandes áreas. As duas primeiras são inconscientes e a última, consciente. A primeira área refere-se aos fenômenos inconscientes que atuam em milésimos de segundos no resgate e na organização das informações da memória e conclusivamente na construção dos pensamentos e emoções; registrada milhares de vezes por dia, tudo o que se percebe, sente, pensa, experimenta, constituem-se tijolos na construção da plataforma que forma o EU.

A segunda área faz alusão às variáveis: “como está” (estado emocional e motivacional), “quem é” (a história existencial arquivada nas janelas da memória), “onde está” (ambiente social), “quem é geneticamente” (natureza genética e a matriz metabólica cerebral) e o “como atua como gestor da psique” (o EU como diretor do roteiro de sua história) que influenciam em pequenas frações de segundos os fenômenos que leem a memória e produzem os pensamentos, imagens mentais, idéias e fantasias.

A terceira área da inteligência se refere aos resultados das duas primeiras áreas e, de acordo com o conceito da Psicologia Multifocal, é nesta área que se encontram os comportamentos perceptíveis, capazes de serem avaliados e analisados (rapidez de raciocínio, o grau de memorização, a capacidade de assimilação de informações, o nível de maturidade nos focos de tensão e, também, o nível de tolerância, inclusão, solidariedade, generosidade, altruísmo, segurança, timidez e empreendedorismo), bem

⁷ Sobre esta teoria ler o livro *Inteligência Múltiplas*. Howard Gardner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

⁸ Sobre esta teoria ler o livro *Inteligência Emocional*. Daniel Goleman. Rio de Janeiro: Objetivo, 1995.

como é nesta área que são feitos os mais variados testes para serem medidos os mais diversos tipos de quocientes de inteligência.

Assim sendo, fica claro que “capacidades” que são aferidas em um momento, se forem mudadas as variáveis (como está, onde está, níveis de gestão psíquica), não são aferidas em outros. Todos os testes são circunstanciais, parciais e incompletos. Nenhum deles é definitivo.

Após esta sucinta definição de inteligência para a Psicologia Multifocal, enumerar problemas de aprendizagem e alcançar soluções para alunos de uma turma infantil em que se está trabalhando e diagnosticando dificuldades na gênese do processo de conhecimento, já não é tarefa fácil, mas, diagnosticar em turmas da EJA e do PROEJA, em que os educandos já trazem conhecimentos e algumas experiências, que são válidas para os cursos em que estejam inseridos é tarefa árdua para as instituições e educadores. É compreensível que haja atrasos em determinadas disciplinas propedêuticas necessárias para uma formação de qualidade, o que é objetivo inegável do programa, sabe-se da dificuldade de aporte teórico para as questões trabalhadas a respeito dos jovens e adultos que retornam à escola fora da faixa etária adequada.

Às dificuldades citadas, somadas à dificuldade de aprendizagem (obstáculos experimentados por todos), distúrbio de aprendizagem (transtornos mais complexos de natureza patológica, em que uma desordem em um ou mais processos podem trazer manifestação de um problema na habilidade para escutar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos – incluindo retardo mental, deficiências sensoriais, incapacidades motoras e ou perturbações emocionais graves) e histórias singulares e traumáticas de vidas, são desafios que se impõem aos educadores e às instituições oferecedoras do PROEJA.

É preciso pensar que num futuro próximo as instituições usarão critérios para acolher em suas instalações pessoas que de fato necessitem de uma política educacional capaz de responder à grande demanda de suas urgentes necessidades.

Portanto, é essencial para o docente saber como o aluno aprende e entender quais são as faculdades de perceber, de conhecer as concepções sociais dos jovens e adultos, para ensinar bem. Entender, também, que com as ligeiras e grandes mudanças ocorridas em nossa sociedade e no mundo, e conseqüentemente a abundância de informações, ao mesmo tempo em que se exigem mais anos de escolaridade, requer-se uma seleção de conteúdo contextualizado e rapidez na sua transmissão, sem perder a qualidade, devido ao fator determinante, à economia, causa prioritária dos investimentos na educação.

No entanto, o corpo docente desse país, excetuando os profissionais do PROEJA (que se espera a permanência da formação continuada) tem de aprender com projetos e descobrir como cada aluno aprende. Esses projetos devem partir de uma problemática, ou seja, de uma necessidade – do contexto social do(s) aluno(s) – para que ele(s) perceba(m) que a escola tem ligação com a vida lá fora, a escola é uma extensão de vidas.

Vencer o inimigo “professor presente em sala de aula e o aluno em outro mundo” é tarefa difícil, já que os jovens conhecem cada vez mais o mundo em que estão, mas quase nada sobre o mundo que são, pois lidar com a juvenização na EJA e no PROEJA implica lidar, em sua maioria, com alunos de “mente agitada”, que sofrem por antecipação, que têm fadiga excessiva, apresentam déficit de concentração, esquecimento, alienação, dificuldade de contemplar o belo nos pequenos estímulos da rotina e sintomas psicossomáticos. O quadro agrava-se quando o docente-discente está ou é portador desses sintomas.

Outros agravantes da juvenização na EJA e no PROEJA acontecem quando há guetos no mesmo espaço escolar e a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA).

O SPA é decorrente do aumento exagerado da construção de pensamentos [...], do excesso de informações [...], do excesso de estímulo da TV, da paranóia do consumismo, das pressões sociais, da competição excessiva. [...] Por ter coletivamente a SPA, a juventude mundial viaja em suas fantasias e idéias, não se concentra, tem conversas paralelas e tumultua o ambiente da sala de aula. (CURY, 2004, p.120).

No entanto, o citado inimigo, “professor presente em sala de aula e o aluno em outro mundo” se faz presente, também, entre os adultos que se matriculam em uma instituição para estudar, possivelmente, com os problemas já citados acrescidos de outros como: autoestima devastada, vergonha de nunca ter estudado ou de ter parado de estudar há muitos anos, medo do ridículo e do desconhecido, cansaço que torna tentador ir para casa dormir, assistir à TV, ficar com a família e/ou amigos depois de um dia inteiro de trabalho.

Sabendo-se que nos cursos PROEJA o público-alvo traz uma trajetória de interrupção, traumas, experiências únicas, a dor da apartação de uma sociedade excludente, e, por isso mesmo, esta clientela, mais especificamente o adulto, possui a consciência de inconclusão, o que pode proporcionar a essa mesma clientela, um pouco mais de visão para tornar-se

automotivada a vencer angústias, falta de autoestima, timidez, insegurança e, provavelmente, outros tantos fatores não mencionados.

É de suma importância que os profissionais de educação das instituições proponentes, conhecedores da clientela de direito a que o PROEJA se propõe alcançar (e que se espera que, a cada semestre, venha aumentar, substituindo assim, um grande percentual de alunos que não deveriam estar ocupando estas vagas) estejam conscientes e preparando-se no intelecto, no físico e emocionalmente para desempenharem essa grande responsabilidade, pois onde há vida, há inacabamento. Mas, também, cientes da responsabilidade de serem provedores de cargos do grupo magistério na categoria funcional de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, estarão tendo a oportunidade de dar continuidade ao processo de (in) conclusão dos educandos e de si mesmos.

“Ensinar não é transferir conhecimentos”, nos diz Freire (2008) e sim é criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção, instigando no educando o desenvolvimento: “o gerenciamento dos pensamentos, a administração das emoções, o desenvolvimento da autoestima, a liderança de si mesmo, o trabalhar perdas e frustrações e a superação de conflitos” (CURY, 2004).

O Projeto Escola da Vida⁹, de Augusto Cury, conduz os educadores a aplicarem dez técnicas pedagógicas que intentam contribuir para ocasionar mudanças perenes na educação. Este artigo oferece, a partir deste ponto da análise, algumas propostas de mudanças de atitudes ou, em alguns casos, a confirmação dessas propostas no desempenho da tarefa de educar, pois se o docente-discente internalizá-las para sua aplicabilidade, e quanto melhor for a qualidade da educação, melhor será a qualidade de vida de todos.

O educador deve valorizar mais o aluno que erra do que o próprio erro, pois correção com palavras humilhantes gera baixa autoestima, sentimento de incapacidade e baixo rendimento.

A prática do hábito de policiar-se nas palavras e atitudes na hora de corrigir o aluno traz benefícios para o discente e para o docente-discente: cuidar do pensamento no palco da mente é cuidar da qualidade de vida; zelar pelo que se sente no presente é cuidar do futuro emocional, transformar a qualidade de arquivamento das informações, ou seja, transformar as experiências negativas em positivas atenua traumas, transformando a memória em solo fértil.

⁹ O Projeto Escola da Vida está contido no livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*, 2003. p.119 a 155, publicado pela Editora Sextante.

Ensinar estimulando a emoção desacelera o pensamento, melhora a concentração, produz um registro privilegiado, portanto, ensinar, aconselhar e orientar sem provocar emoção positiva não gera educação, apenas informação.

A descoberta de que há grande possibilidade de incorporar novas características de personalidade, superar traumas e transtornos emocionais reescrevendo a memória, reeditando o filme do inconsciente de maneira inteligente, construindo novas experiências que serão arquivadas no lugar das antigas, capacitando o discente e o docente-discente a serem autores de suas histórias traz esperança para os grupos destinatários da EJA e do PROEJA.

A tranquilidade abre possibilidades para as pessoas serem mais eficientes, em contra partida, a ansiedade compromete o desempenho intelectual e leva a reações instintivas. Como docente-discente, estar sempre atento a que, para corrigir ou ajudar o educando e/ou a si mesmo, primeiro deve-se conquistar a emoção para depois conquistar a razão.

Não existe lembrança pura, a reconstrução do passado sofre a influência do estado emocional e do ambiente social em que se está tornando esta mesma lembrança mais próxima ou mais distante da experiência original. Nesse caso, a memória é um centro de criações que permite como consequência positiva a possibilidade de libertação de recordações indesejáveis, podendo a pessoa distanciá-las da experiência original reduzindo o nível de sofrimento atraído pela lembrança do fato, significando que o professor conhecedor dessa verdade pode atuar, também, ajudando o educando e a si próprio.

Outras implicações pelo fato de não existir lembrança pura: provas escolares fechadas não medem a arte de pensar, a quantidade exagerada de informações é estressante, a maioria das informações se perde e nunca mais será lembrada. Estar sempre revendo o currículo, mais carinhosamente o da EJA e do PROEJA, para que o tempo passado na escola seja aproveitado ao máximo possível, com a finalidade de conscientizar as parcelas desfavorecidas da sociedade, de levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Dessa maneira, o processo de alfabetização política constituir-se-á em conscientização para esforços de ações humanizadoras.

O educador-discente precisa buscar informações, organizá-las em conjunto, filtrar o importante, dar-lhes significado (aquisição de conhecimento), saber manipular os conhecimentos (habilidade), usar esses conhecimentos (competência). Feito isso, ocorrerá a transposição didática, ou seja, irá ensinar o aluno a fazê-lo também, lembrando que o aluno para

aprender precisa ser estimulado e sentir prazer, especialmente o público alvo da EJA e do PROEJA, portanto as aulas precisam ser dinâmicas e estimulantes.

Ao aplicar os princípios psicoterapêuticos derivados do processo de construção da inteligência¹⁰, estimula-se o resgate da liderança do EU e faz-se com que os indivíduos deixem de ser espectadores passivos de misérias psíquicas e passem a ser agentes modificadores de sua personalidade.

Atualmente, muitas tarefas que não lhes compete, estão sendo colocadas sobre os ombros dos professores. Pensando nessa dura realidade e ciente de que a teoria, mesmo que sinteticamente apresentada, pode ser uma ferramenta de alto impacto na educação de jovens e adultos e na reeducação do professor (dos pontos de vista psicoterapêutico, filosófico e pedagógico) espera-se que venha aguçar o desejo da continuidade de busca por uma constante reeducação. Justifica-se pela clara visão de que o estudo citado (a Inteligência Multifocal) para embasar a tarefa de educar não se constitui em livro de auto-ajuda mas, de ciência aplicada.

Como teoria de ciência aplicada objetiva disponibilizar ferramentas a fim de estimular o debate de idéias para que os leitores aprendam a atuar em seu psiquismo, a desenvolver consciência crítica, proteger sua emoção, tornar-se gestor de sua mente, ser capaz de expandir seu potencial intelectual e prevenir transtornos psíquicos. Enfim, “como poço dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim” (FREIRE, 1996).

O educador-transformador contribui para desenvolver em si mesmo e em seus alunos mudanças tais quais: auto-estima, segurança, tolerância, solidariedade, perseverança, proteção contra os estímulos estressantes, pensar antes de agir, expor e não impor as ideias, capacidade de debater, de questionar, de estabelecer metas, amor pela vida, de trabalhar em equipe, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar, e tantas outras. No entanto, a última implicação que será citada pela prática da mudança de atitude, consiste na permissão ao ser humano de ser criativo.

¹⁰ Sobre mais exercícios práticos para desenvolver os códigos da inteligência e protege-ser das armadilhas da mente, ler e praticar os ensinamentos contidos no livro *O código da inteligência: guia de estudos*, 2009. Publicado pela Editora Thomas Nelson Brasil.

Considerações Finais

A preocupação constante, norteadora desta leitura sistemática, constituiu-se no uso, das palavras para reivindicar direitos e denunciar injustiças, tornando-se a voz dos marginalizados, dos procedentes de grupos em desvantagem social, dos desvalidos (não de sorte, mas de justiça) dos alienados neste imenso Brasil.

Referendado por artigos da Constituição, foram revistos conceitos e princípios do Documento Base do PROEJA na intenção de fazer ecoar nos ouvidos e na consciência dos que possam transformar palavras em atitudes e ações efetivas.

Quanto ao descompasso na gênese de implementação do programa, como crítica positiva, percebe-se a possibilidade de prevenir novos erros, pois ser sábio é usar os erros, próprios ou alheios, para se construir.

Objetivou-se apresentar deficiências na divulgação e nos critérios de acesso dos alunos, para renovar idéias que concorram para a eficácia desse objetivo, nos moldes do programa, a fim de atrair, acolher, facilitar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino técnico do público-alvo do PROEJA concretizando essa política pública de Estado, que visa motivá-los para uma educação permanente, que permita a esses sujeitos serem participativos no processo lucrativo dos diversos setores produtivos de nossa Nação.

Ainda como contribuição para permanência dos educandos, observou-se o critério de acesso do professor, questionando a supervalorização do academicismo, não se desfazendo do embasamento teórico, mas propondo formação e/ou reformulação da visão de sala de aula, para os professores que atuam sem práticas pedagógicas e metodológicas. Questionou-se a desvalorização da experiência dos docentes que atuam nessa modalidade, que já dimensionam as dificuldades de perfil dessas turmas: falta de base sólida de conhecimentos advindos do ensino básico, muitas vezes não participativos, com diferenças de idade e maturidade, escolaridade e cultura, ou seja, o processo de formação desses sujeitos.

Enfim, o profissional que se tem conformado em apenas ser professor, toca na sua formação acadêmica, na qual ainda há muito a pesquisar e mover ações que o qualifiquem melhor, por consolidação de renovadas leis que garantam o seu desempenho, impulsionando-o ao encontro de ferramentas que podem desobstruir passagens em si mesmo e em outros, tornando-se educador, formador de educandos-pensadores, construtores de ideias e, finalmente, transformando o homem e sua realidade, independente de sua idade e formação, em trabalhadores-cidadãos ativos.

Referncias

BRASIL. *Decreto n° 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educao nacional. Braslia, DF: 23 de julho de 2004.

_____. *Decreto n° 5.224*, de 01 de outubro de 2004. Dispoe sobre a organizao dos Centros Federais de Educao Tecnol6gica e da outras providncias, Braslia, DF: 23 de julho de 2004.

_____. *Decreto n° 5.478*, de 24 de junho de 2005. Institui, no ambito das instituies federais de educao tecnol6gica, o Programa de Integrao da Educao Profissional ao Ensino M6dio na Modalidade de Educao de Jovens e Adultos - PROEJA. Braslia, DF: 24 de junho de 2005.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes* Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. *Nunca desista dos seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. p.120.

_____. *Intelig6ncia Multifocal: an6lise e construo dos pensamentos e da formao de pensadores*. So Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *O c6digo da intelig6ncia: a formao de mentes brilhantes e a busca pela excel6ncia emocional e profissional*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2008. p.59

_____. *O c6digo da intelig6ncia: guia de estudo*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2009. p. 8.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. So Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necess6rios 6 prtica educativa*. So Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Cristina Guimar6es; VALDEZ, Guiomar (Orgs.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuies*. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009.

HERN6NDEZ, Fernando. *Transgress6o e mudan#a na educao: os projetos de trabalho*. Traduo de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed,1998. p.13.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana L6cia Sarmiento. Hist6ria do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: BARRACHO, Maria das Graas; SILVA, Am6lia Cristina Reis. *Formao de educadores para o PROEJA: intervir para integrar*. Natal: Editora do CEFET-RN, 2007.

SOARES, Suely Galli. *Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação. Otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 1998

REVISTA Nova Escola. Edição especial Grandes Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 2003.

REVISTA Nova Escola, São Paulo: Editora Abril, v. 184, p. 54, 2005.

Sites consultados

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>>. Acesso em: 16 maio 2010.

Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_operfil.pdf_Similares>. Acesso em: 17 maio 2010.

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 17 maio 2010.

Disponível em: <<http://www.jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id:5633ProfessoreAdvogadoPedroPereiradosSantosPeres>> . Acesso em: 20 maio 2010.

HISTÓRICO da EJA. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=154&parent=45>>. Acesso em: : 27 maio 2010.

O que é o PROEJA? Disponível em: <http://www.universitario.com.br/noticias/noticias_noticia.php?id_noticia=6365> Acesso em: 31 maio 2010. Disponível em: <<http://caxias.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201054101322330edital.pdf>> . Acesso em: 7 jun. 2010.

PROEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562> Acesso em: 24 ago. 2010.

Disponível em: <<http://www.professorefetivo.com.br/concursos/Edital-Concurso-Professor-IFMS-MS.html>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/concursos/campi/IFMS/arquivos/Edital_054_2010_CPCP_IFMS.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010.

Disponível em: <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/ifgoiano->

instituto-federal-goiano-go-10-vagas >. Acesso em: 21 ago. 2010.

Dispon vel em: <<http://www.concursoseprovas.com.br/editais/edital-instituto-federal-de-educacao-ciencia-tecnologia-rn.html>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

Dispon vel em: <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/iff-instituto-federal-fluminense-rj-18-vagas>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

Precarização do trabalho e da formação docente para atuar na EJA e no PROEJA: uma investigação a partir das condições de trabalho no C. E. Almirante Barroso

Sandra Maria Manhães de Siqueira*

Adelino Barcellos Filho**

Resumo

O presente artigo apresenta uma aproximação do contexto de trabalho dos professores do Colégio Estadual Almirante Barroso (localizado no distrito de Tocos em Campos dos Goytacazes – RJ.) que atuam no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cujas manifestações de desistência, ou resistência, revelam/apontam para um processo de precarização da formação e do trabalho desse profissional para atuar na EJA e, por conseguinte, também no PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Um dos objetivos deste trabalho é contribuir para com o debate sobre a natureza do trabalho do professor que atua em tais modalidades, no contexto do atual modelo econômico e político hegemônico.

Palavras-chave: Precarização. Trabalho docente. EJA. PROEJA.

Abstract

This paper presents an approach to the work context of teachers in State College Almirante Barroso (located in the district of stumps in Campos – RJ.) Acting in

* Graduada em Serviço Social pela UFF Campos - RJ. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá-EAD. Especialista em Psicopedagogia pela FAFIMA – Faculdade de Filosofia de Macaé – RJ. E-mail: sandra.siqueira@yahoo.com.br.

** Orientador. Licenciado em Filosofia: habilitado em Filosofia; Sociologia e Psicologia – PUC-MG. Especialista em Educação Profissional nos moldes do PROEJA – IFF.

high school in the form of Youth and Adults, whose manifestations of withdrawal / resistance show / link to a precarious process of training and this professional to work in adult education and therefore also in PROEJA (National Program for Integration of professional Education with Basic Education in the Mode of Education, Youth and Adult). One purpose of this paper is to contribute to the debate on the nature of the work of the teacher who acts in such procedures, in the context of the current hegemonic economic and political model.

Key words: *Insecurity. Teaching. EJA. PROEJA.*

Introdução

As reflexões teóricas, as discussões, debates e as propostas de trabalho, pesquisa travadas durante o curso de Pós-Graduação nos moldes PROEJA no Instituto Federal Fluminense-IFF (Campos dos Goytacazes/RJ) constituíram o ponto gerador das indagações e observações acerca do trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio no Colégio Estadual Almirante Barroso - dentro da dimensão das relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho. Tais questionamentos referem-se às manifestações, discursos, práticas (veladas e/ou explícitas) deste trabalhador da educação, que apontam ora para um descontentamento-manifesto como uma aparente passividade/neutralidade/descompromisso e vontade de “desistir” da profissão- ora para um desejo de permanecer, na tentativa de contribuir para a transformação dos sujeitos (ideias, ações, cotidianos) que vivem do trabalho, com vias à emancipação/desalienação destes.

Como aponta Caldas (2007), apud Girox(1986):

[...] trata-se de compreender e apreender o trabalho docente enquanto processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica em compreendê-lo como inscrito na totalidade do trabalho [...] Parte também do pressuposto que as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho podem gerar, contraditoriamente, reações de desistência, aqui entendidas como a perda do sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização em que atuam, bem como com os destinatários de seu trabalho, e comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório, ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica.

Busca-se, assim, indagar a natureza do trabalho docente da EJA e do PROEJA no que se refere aos processos de precarização aí presentes (problema deste trabalho), com o objetivo de contribuir para com as reflexões, debates travados nos espaços escolares ou acadêmicos, na tentativa de elucidar, em meio as contradições e a dinamicidade histórica, os elementos, pressupostos que (re)cortam, (re)desenham o trabalho imaterial do professor.

A fim de fornecer elementos que possam vir a contribuir com tais reflexões, este artigo apresenta uma breve análise sobre o trabalho dos professores da EJA do C. E. Almirante Barroso, utilizando como recurso, método de pesquisa as experiências de trabalho na Coordenação Pedagógica, as entrevistas realizadas com seis dos nove professores do quadro da escola desta modalidade (as vagas das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Projeto não foram preenchidos devido à grande carência desses profissionais no sistema), além das observações diretas da prática cotidiana dos docentes desta escola.

O papel do professor que atua na EJA e no PROEJA: algumas questões

Repensando o contexto histórico da nossa Educação, encontra-se uma coleção de discursos e leis que, por muitas vezes, não resultam em soluções efetivas.

No que diz respeito à formação do professor, depara-se, também hoje, com uma infinidade discursiva sobre o papel, contribuição fundamental da prática educativa para a construção da “sociedade do futuro”. Assim Nóvoa (1999) analisa criticamente a situação dos docentes na virada do milênio.

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc.

O referido autor chama a atenção para uma situação de precariedade já então presente no contexto educacional, no que se refere ao trabalho docente – a não dignificação dos professores, a desvalorização da profissão docente, a ausência de autonomia profissional – evidenciando a necessidade

premente de valorizar, dignificar o trabalho do professor de forma a contribuir para as transformações sociais.

As breves reflexões são apenas para introduzir uma questão fundamental: no contexto atual em que o trabalho docente se encontra submetido à lógica capitalista (que no entender de Kuenzer (2009), ele é uma parte da totalidade do trabalho no capitalismo), como compreender o papel do professor que atua junto a sujeitos jovens e adultos que vivem do trabalho? Quais as possibilidades de transformação da realidade ou de conservação/reprodução, alienação do trabalhador? Sobre isto, Caldas (2007) reflete:

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca [...].

Para compreender as possibilidades e os limites do compromisso social dos docentes com a classe que vive do trabalho, torna-se necessário tomar a relação dialética que configura esta dupla face, como os dois lados da mesma moeda que compõem uma totalidade por contradição. Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. Contudo, é por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores – contribui para a transformação desta mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Vale destacar, ainda, nas considerações da autora, a importância da natureza não-material do trabalho docente (o produto não se separa do seu produtor), que pode abrir fendas, possibilidades de não subsunção deste à lógica do capital, de resistência e autonomia.

Vem tornando-se objeto de estudo freqüente a questão da insatisfação dos professores no magistério, caracterizada pelas manifestações de desistência dos mesmos em relação ao cotidiano educacional (faltas, abonos, licenças médicas, exonerações, descompromisso, apatia, entre outras) associada a um processo de decadência, pauperização desse trabalho (carga horária estendida, baixa remuneração, falta de formação continuada, exposição à violência, insegurança etc.). Tal situação vem apontando para um processo histórico de produção e reprodução da existência redesenhado pelo modo de produção capitalista, em que o trabalho docente ganha dimensões de precariedade (atingindo a formação do professor), limitando as possibilidades das ações transformadoras deste junto à milhares de sujeitos (jovens e adultos) que vivem do trabalho.

Um panorama das condições de trabalho do professor da EJA no C.E.A.B.

O Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), situado no 17º Distrito de Campos dos Goytacazes – Tocos, teve implantada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) no ano de 2004. Esta é oferecida no turno noturno e atende à adolescentes oriundos do Ensino Médio regular, jovens e adultos (homens e mulheres) que foram alijados do processo de escolaridade básica, em idade própria (LDBEN nº 9394/96, art. 37). Os componentes curriculares oferecidos e contemplados na Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) compreendem a base nacional comum do currículo (LDBEN 9394/96), quais sejam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química, Projeto, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Artes; cada qual com sua carga horária específica, de acordo com a Grade Curricular proposta pela SEEDUC.

Desde a sua implantação, a EJA no CEAB vem ganhando cada vez mais importância, sendo valorizada pela comunidade local devido ao grande contingente de alunos que abandonam os bancos escolares para trabalhar e ajudar no sustento da família, outros por desistirem do estudo, da escola.

Neste contexto, as turmas são formadas por adolescentes, jovens e

adultos (mulheres e homens) com idades que variam entre 18 e 60 anos em média, com a maior parte de trabalhadores (lavrador(a), fiscal de lavoura, operário da Usina Paraíso de Tocos, pescador(a), doméstica, entre outros). São alunos que, por suas condições, oportunidades de vida, demonstram/expressam, em sua maioria, desejo de aprender, de compartilhar conhecimentos e experiências de vida, porém com todas as dificuldades peculiares ao sujeito da EJA (sono, cansaço, atrasos, faltas, entre outras) o que não constitui para este trabalho, objeto de pesquisa e que, portanto, não será aqui desdobrado. Tais alunos compõem três turmas, respectivamente correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de EJA.

Tal cenário descrito justifica-se pela necessidade de nela desenhar as condições de trabalho do corpo docente que atende à referida clientela, a partir dos subsídios de observações, conversas e entrevistas realizadas junto ao mesmo.

A maior parte desses professores não reside na comunidade (utilizam ônibus ou carro para chegar até a escola), possuem uma matrícula na SEEDUC e outros vínculos empregatícios. Todos possuem graduação específica, alguns com Especialização *Stricto Sensu* e um deles com Mestrado. Apesar das determinações pedagógicas do sistema, poucos são os que apresentam o seu Planejamento Docente, utilizando a maioria referências curriculares do Ensino Médio regular (como livros didáticos, planejamentos, projetos pedagógicos, atividades, textos etc).

Nas entrevistas realizadas, observa-se que a maior parte dos professores confirma ter contempladas as especificidades da clientela de EJA em seus planejamentos – o que não pôde ser constatado pela falta de tais registros no arquivo pedagógico da escola- e alguns que admitem não ter priorizado tais realidades.

Importante ressaltar aqui que, apesar do documento de Reorientação Curricular de EJA enviado pela SEEDUC, os professores não acessam tal material. No dizer de alguns, já sabem o que ali é contemplado: os conteúdos mínimos ou os mais importantes. Ainda, eles admitem não dar importância ao registro do planejamento de suas aulas, pois sendo professores do Ensino Médio regular, já sabem como abordar os conteúdos nas aulas: minimizando-os: *“Eu já sei o que vou dar nas aulas. Na EJA a gente tem que diminuir alguns conteúdos. Não tem jeito.”* (Prof. R.).

A questão primeira que se coloca aqui é a seguinte: têm esses professores uma formação que dê conta das vicissitudes do trabalho docente junto à clientela da EJA? Perguntados sobre as oportunidades de qualificação permanente para o trabalho com tal modalidade de ensino,

90% respondeu negativamente, mas admitindo sentir necessidade desta, além da falta de oportunidades de reunirem-se para troca de experiências (horários reduzidos, desencontros).

Segundo o Documento Base (2006) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA), há que se assumir a formação integral dos sujeitos da EJA, atentando-se para as suas especificidades, observando se, os que estão envolvidos em tal modalidade tenham o comprometimento para com a proposta. Cita o Documento Base do MEC/SETEC (2006):

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência [...] ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social. [...] Dos gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais) aspira-se o comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade. [...] Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA. [...] Professores, como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico.

Se junta a essa análise da realidade didático-pedagógica dos professores da EJA/CEAB, a que se refere às condições de trabalho deste grupo. Indagados sobre a opção por trabalhar com tal modalidade, dois disseram que não foi por livre escolha, tendo sido em função de complementar carga horária ou por não ter tido oportunidade de escolher turmas do ensino regular. O restante, portanto, a maior parte dos entrevistados, afirma ter optado pela docência junto a essa clientela por gostar das peculiaridades desta e das oportunidades de aprendizagem. Alguns dos depoimentos são aqui evidenciados:

“[...] os alunos, em sua maior parte, têm um interesse maior, mesmo com

todas as dificuldades.” (Professor G.).

“E sempre gostei de trabalhar com pessoas adultas. Aprendemos muito na relação com o outro, novas experiências.” (Professora M.).

Torna-se importante destacar o pensamento desta professora que, associado a algumas de suas colocações em reuniões pedagógicas sobre a sua satisfação em trabalhar com jovens e adultos (devido à riqueza das experiências e histórias de vida), remontam à um ideal de educação referenciado pela valorização e reconhecimento de saberes de vida como conteúdos concretos imprescindíveis para a construção de conhecimento e na constituição de agentes sociais. No dizer de Kuenzer (2009), sobre a nova proposta pedagógica para o Ensino Médio:

Esse novo projeto, portanto, trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo.

Ainda analisando a realidade de trabalho do referido grupo docente, constatou-se que, em relação à carga horária de trabalho, a maioria manifestou ser satisfatória, tendo alguns colocado a necessidade de melhor remuneração. Sobre as condições de trabalho no colégio, parte deles demonstra descontentamento para com a falta de estrutura em alguns ambientes como laboratórios, biblioteca, auditório, quadra esportiva, assim como em relação ao material didático (falta de livros) e à carga horária das disciplinas (número de aulas insuficiente). Faz-se necessário destacar a “queixa” de um deles: *“Condições precárias [...] sem capacitação para atuação dos docentes. Tudo é feito de cima para baixo. E depois é só cobrança. Se vira nos trinta.”* (Professora M.). Seria esta uma alusão ao tolhimento do trabalho docente por exigências das relações de mercado?

Segundo Kuenzer (2004), o trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não-material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor. Esse caráter do trabalho docente permite reafirmar o poder do trabalhador assim como cada vez mais minimizar o seu espaço de intervenção, devido à crescente mercantilização

dos serviços educacionais.

A partir de observações diretas e discussões em reuniões pedagógicas, puderam-se constatar também outras queixas sobre tais limites/cobranças do sistema:

1. *“Quer saber a verdade? No final é tanta exigência que eu não sei se dou minhas aulas ou se fico preparando os papéis (professora se referindo a planejamentos, projetos, diários) que eles querem. Sinceramente, dá vontade de desistir de tudo.”* (Professora H.).

2. *“Temos ar condicionado em todas as salas, computadores – agora com essa história de diário on-line. Tem dinheiro pra isso, pra cobrar mais ainda da gente, mas aumento de salário que é bom, cadê?”* (Professora M.).

3. *“O estado, cobra tanto da gente, mas nunca deu um curso sobre EJA.”* (Professora Q.)

O descontentamento desses professores retratam as dificuldades que encontram no percurso do trabalho docente, minando, inibindo seus desejos, referências e crenças em função da “política exercida pelas esferas administrativas”. (CALDAS, 2007).

Segundo Christophe Dejours (1992), “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo.”

O aumento das responsabilidades do professor vem sobrecarregando seu cotidiano profissional, provocando desânimo e insatisfação. No que se refere a esses docentes da EJA, há uma manifestação constante de cansaço (fim de uma jornada intensiva de trabalho durante o dia) e desilusão para com as perspectivas iniciais sobre seu trabalho.

Esteve (1995) reflete sobre essa deficiência nas condições de trabalho:

Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas [...] Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades exigem. Em médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor. [...] As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras.

Este breve panorama das condições de trabalho dos professores da EJA/CEAB, abre grandes lacunas para reflexão e análise sobre o processo de precarização do trabalho e formação docente para atuar junto aos jovens

e adultos da EJA e PROEJA, que é objeto de investigação deste artigo.

Sobre isso, Lapo e Bueno (2002) afirmam:

Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (...) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério.

Busca-se compreender, elucidar o processo de desconstrução do trabalho docente em função das relações de dominação tecidas na sociedade e no trabalho, que acabam por determinar um percurso de falência dos princípios, comportamentos e compromissos do professor perante a classe dos que vivem do trabalho.

Os sinais da precarização do trabalho docente EJA/PROEJA

Refletindo sobre os dados coletados com as entrevistas realizadas junto aos professores da EJA do CEAB, além das idéias expostas nas reuniões pedagógicas e observações desse cotidiano escolar, com base também na entrevista feita com um professor do PROEJA do IFF/ Campos dos Goytacazes, passou-se à análise de todos esses elementos, à luz dos referenciais apontados neste trabalho e, principalmente, a partir do estudo e debates travados durante as aulas do curso de Pós-Graduação em PROEJA, conduzindo, então, para a constatação de um quadro de desistência e precarização deste trabalho docente. Na condução desta análise, torna-se imperioso citar que este artigo tende a aproximar-se de tal quadro sem, contudo, pretender esgotar as possibilidades de desdobramentos ou conclusões, o que vem ratificar o objetivo inicialmente anunciado: o de contribuir para o debate ou aprofundamento do tema central.

Os depoimentos e dados colhidos da realidade dos docentes apontam para alguns sinais de desistência frente às dificuldades encontradas (condições de trabalho) e as exigências impostas pelo sistema, denotando uma forma de exploração.

Caldas (2007) alerta:

No caso dos professores, a contribuição para o processo de acumulação se dá a partir de uma característica muito peculiar do seu trabalho: a sua natureza não-material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o

modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades.

Os docentes, ao manifestarem descontentamento para com as “cobranças” do sistema, que acabam por “minar suas forças”, causando uma espécie de desânimo em relação ao trabalho, desvelam o quadro de uma possível desistência de seus objetivos e compromisso profissional: “[...] dá vontade de desistir de tudo”.

No que diz respeito à formação, os entrevistados expressaram a necessidade de qualificação profissional para o trabalho com o público da EJA. Tal aspecto, interfere em suas práticas pedagógicas engessadas (falta de planejamento contemplando as especificidades da EJA, de adequação dos conteúdos à realidade concreta dos educandos, avaliações classificatórias, metodologias e material didático “transplantados” do Ensino Médio regular). Percebe-se aí um certo abandono ou um “relaxamento dos vínculos” com a profissão.

Lapo e Bueno (2003) elucidam essa questão:

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos (...) são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério são as condições desfavoráveis de trabalho: baixa remuneração, a desvalorização governamental e dos próprios alunos (colocação da Professora Q. na entrevista), carga horária excessiva, número insuficiente de aulas por disciplina, a burocracia institucional, a falta de qualificação, a escassez de recursos materiais. Um certo “mal-estar” é percebido através dos depoimentos. Esteve (1996) significa o mal-estar docente como um conjunto de reações desajustadas dos professores frente às mudanças/exigências sociais, ocasionando mazelas psicológicas e processos de culpa vivenciados por esses, afetando o cotidiano de trabalho:

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Constataram-se, ainda, uma situação concreta de ruptura e abandono do magistério por um dos professores, expressos no seu cansaço físico e emocional perante as exigências burocráticas do sistema. Destaca-se, aqui, um de seus depoimentos em reunião pedagógica:

“Eu adoro dar minhas aulas, eu adoro meus alunos de EJA, mas quando chega nessa parte burocrática eu travo. Eu não consigo mais dar conta de tanta exigência, de tanto papel. Ah, enjoiei! Meu corpo já não dá mais. Tô a poder de remédios anti-depressivos, só que eles me acalmam, me dão muito sono e eu acabo não conseguindo fazer nada, ainda mais escrever. Já tá na hora d’eu sair mesmo.” (Professora M.)

Esta professora não apresentou falta ou licenças durante todo seu exercício na escola, porém, ultimamente, vem apresentando atestados e licenças médicas frequentemente (causando surpresa nos alunos e demais colegas de trabalho), culminando com a entrada no seu processo de aposentadoria; ao mesmo tempo em que manifesta suas dificuldades coloca também a plena realização com sua docência junto à clientela da EJA. Quando perguntado se já havia pensado em desistir da profissão docente, respondeu contundentemente: “Não! Porque gosto de dar aula, mesmo sem utilizar recursos modernos. Quando conseguimos estimular um aluno à aprendizagem, nos sentimos plenos, realizados.”

Lapo e Bueno (2003) caracterizam o abandono definitivo, como alternativa última para o abandono temporário (licenças, faltas, etc) que se torna ineficiente ou insuficiente.

De modo geral, é quando esses abandonos temporários e espaciais se tornam ineficientes ou insuficientes que ocorre o abandono definitivo. Essa não-suficiência que os mecanismos de evasão passam a ter com o decorrer do tempo, provavelmente esteja relacionada ao fato de que, ao retornarem, os professores encontrem a mesma situação, sem que tenha havido alterações significativas para a melhoria da vida no trabalho e, com isso, o desânimo e o desencanto do professor vão aumentando.

Mas é preciso considerar, também, que há um limite para a utilização desses mecanismos de evasão. Eles não podem ser utilizados indefinidamente. Eles são restringidos não só pelas normas que regem o sistema educacional, que limitam o tempo para os distanciamentos físicos, mas, também, e, principalmente, pelas características do próprio professor, o modo pelo qual ele enfrenta as situações conflitantes, por sua posição existencial diante da vida e do trabalho que determina o tipo e o tempo dos distanciamentos psicológicos.

Na breve aproximação do contexto docente do PROEJA/IFF (breve devido às poucas oportunidades de contato com os docentes, porém com a importante contribuição de um deles, através de entrevista), pode-se constatar que, no que se refere às condições de trabalho (bastante favoráveis, na opinião do entrevistado), há uma grande diferença para com as dos professores do CEAB. Porém, no que se refere às especificidades do trabalho no PROEJA, o professor ressalta a falta de preparo dos professores para lidar com estas.

O Documento Base (2006) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) destaca que um dos fins deste está na tentativa de resgate e reinserção de milhões de jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, com a perspectiva da formação integral (permitindo-lhes o acesso à educação e à formação profissional). Ao defender e traduzir o currículo integrado (a integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional), subtende-se a necessidade de qualificação docente específica para tais práticas, já que essa proposta de integração geralmente não é contemplada nos currículos de formação/graduação do professor. Explicita o Documento tal proposta:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos 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. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O Documento ainda aponta para a vital necessidade (o que a proposta do Programa contém) de se atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, além dos compromissos gerados para os gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais), os gestores das instituições e, também, os servidores (deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA).

Ainda a respeito da organização curricular da EJA contempladas no referido documento, tem-se aí evidenciadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta (art.5º, parágrafo único, inciso III):

III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (MEC, DCN, 1996)

A reflexão que se torna necessária aqui fazer é sobre o distanciamento entre as condições reais de qualificação do docente para atuar (e que já atua) junto a essa clientela de EJA e PROEJA e as propostas, ideais condizentes com as especificidades desta (anunciadas nos referenciais legais). Tal dicotomia ratifica, mais uma vez, sinais de precarização do trabalho docente, ao se deparar com uma realidade de trabalho sem a devida correspondência com as condições de nela atuar.

Considerações Finais

O processo de precarização do trabalho docente é ratificado pelo sofrimento e desencanto revelado pela realidade dos professores exposta neste texto. Segundo Dejours (1999), o sofrimento em relação ao trabalho

decorre de vários fatores, que vão desde as condições de trabalho até o sofrimento psíquico ocasionado pela dicotomia entre as exigências e as condições de realização.

Observou-se que todas as condições desfavoráveis ao trabalho dos docentes (apontados neste trabalho), acabaram por provocar ações/perspectivas/ sentimentos de desistência por parte destes em relação aos compromissos/ princípios docentes.

Na contramão desta realidade, pode-se constatar (através das entrevistas e discussões em reuniões pedagógicas) que alguns professores ainda “resistem” a essas condições, demonstrando satisfação/realização profissional para com o trabalho docente junto à clientela da EJA/ PROEJA, por ser esta provida de ricas experiências de vida, constituindo um manancial de aprendizagem e trocas.

O trabalho docente precarizado torna-se evidente nas realidades observadas, porém invisível aos olhos do profissional, que não percebe as mazelas causadas por este no seu cotidiano de trabalho e na sua pessoa. As queixas não geram reflexões, ações sobre seu trabalho, diluindo-se no cotidiano e, de forma sutil, instalando-se nas atitudes, escolhas, discursos e práticas dos professores.

A precarização do trabalho docente, refletida aqui a partir da (re) leitura das condições de trabalho dos professores de EJA no CEAB, torna-se manifesta e definida pelas relações travadas entre estes e as exigências tecidas pela lógica das relações de trabalho do modo de produção capitalista, que invade o cotidiano escolar, minando os princípios da prática educativa e provocando o desmonte de umas das estruturas mais fecundas de construção de sociedades mais justas e igualitárias – o princípio educativo do trabalho.

Referências

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

_____. MEC/SETEC. *Documento-Base. Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA*. Brasília, 2006.

CALDAS, A. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. Tese (Doutorado) - UFPR Paraná, 2007.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez- Oboré, 1999.

ESTEVE, J. M. *Mudanças Sociais e Função Docente*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto editor, 1995.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPO, R; BUENO, B. 2003. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 118, mar. 2003.

Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais no Ensino de Máquinas Elétricas no PROEJA

Suzana da Hora Macedo*

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de utilização de mapas conceituais como ferramenta de ensino-aprendizagem de Máquinas Elétricas no PROEJA. Esta experiência é baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa. Um experimento foi conduzido em sala de aula onde os alunos puderam produzir os mapas conceituais de acordo com os temas estudados. Comentários e avaliações foram feitos para a conclusão do trabalho, destacando-se as suas vantagens no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Mapas conceituais. PROEJA. Máquinas elétricas.

Abstract

This paper presents a proposal for the use of concept maps as a tool for teaching and learning Electrical Machines in PROEJA. This experience is based on the Theory of Meaningful Learning. An experiment was conducted in a classroom where students could produce concept maps according to the subjects studied. Reviews and evaluations were done to complete the work, highlighting its advantages in the learning process.

Key words: *Meaningful learning. Concept maps. PROEJA. Electrical machines.*

* Professora do Instituto Federal Fluminense; Doutora em Informática na Educação; Mestre em Tecnologia; Engenheira Eletricista.

Introdução

Com o advento do computador novos espaços de aprendizagem começam a ser planejados e construídos, não mais restritos ao perímetro em que ocorre uma relação tradicional e fechada entre professores e alunos. A informática permite repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques o universo do conhecimento a trabalhar, criando novas formas de aprendizagem e de comunicação, estimulando a participação ativa dos alunos no processo educativo, instigando-os a conhecer o mundo de forma mais crítica, contando com o professor como orientador desse processo. Como afirmam Leite *et al*, “assim, a construção do conhecimento pode e deve ser mediada por recursos mais agradáveis e estimulantes” (LEITE *et al.*, 2010, p.11).

Tendo a seu favor a versatilidade de aplicação e a sua adaptabilidade a diversas atividades, a informática pode promover a integração curricular, a quebra de barreiras entre as disciplinas e entre as diversas culturas, enriquecendo a formação dos alunos e contribuindo para elevar o nível cultural e tecnológico dos educandos. Ainda, segundo Leite *et al*, “as tecnologias digitais firmam-se, de forma crescente, como instrumentos mediadores nos processos de ensino e aprendizagem” (LEITE *et al.*, 2010, p.2).

Nesse contexto, a informática pode vir a contribuir positivamente para acelerar o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno, em especial no que esse desenvolvimento diz respeito ao raciocínio lógico e formal, à capacidade de pensar com rigor e sistematicidade, à habilidade de inventar ou encontrar soluções para problemas (COSTA, 1998). Pode também possibilitar ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender, estimulando sua autonomia — que tem como fundamento o aprender fazendo — experimentando e criando. Essa é hoje uma prioridade da escola que, utilizando-se dessa nova tecnologia, pode tornar esse processo mais rico e prazeroso (COLL, 2000). Sendo assim, nas palavras de Leite *et al*, “as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) permitem a organização de currículos mais flexíveis, adaptados aos estilos individuais de aprendizagem, além de promover maior autonomia acadêmica e profissional.” (LEITE *et al.*, 2010, p. 3).

Na figura 1, pode-se observar um Mapa Conceitual de como os recursos computacionais podem ser utilizados nas atividades pedagógicas.

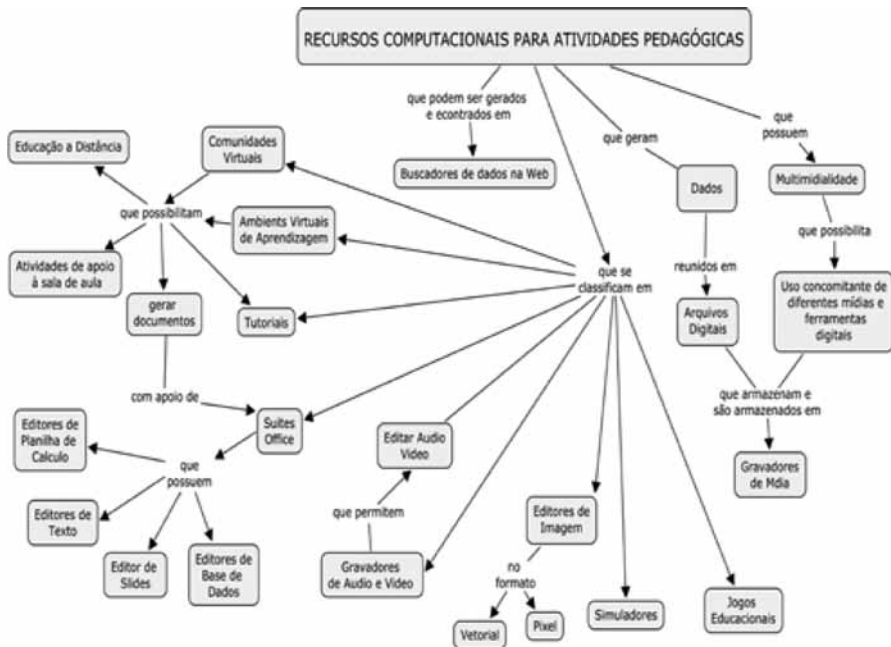


Figura 1 – Como os recursos computacionais podem ser utilizados nas atividades pedagógicas

Fonte: Albuquerque *et al.*, 2009

Este trabalho apresenta o uso do Mapa Conceitual utilizado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da disciplina Máquinas Elétricas em uma turma do PROEJA. O objetivo foi proporcionar aos professores novas situações potencialmente significativas de ensino-aprendizagem de Máquinas Elétricas com o uso de Mapas Conceituais.

O PROEJA

O decreto 5.478/05 que foi substituído pelo decreto 5.840/06 tornou obrigatória a implantação e ampliação da oferta de vagas na rede de Instituições Federais de Educação Profissional para a modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) (LEITE E FRANCO, 2011).

O PROEJA, que oferece a formação profissional técnica integrada de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos, absorve alunos com diferentes graus de dificuldades de assimilação do conteúdo,

alunos que interromperam seus estudos e agora querem retomá-lo, ou seja, particularidades que precisam ser levadas em consideração ao se estabelecer um planejamento. Sendo assim, nas palavras de Leite *et al*, “o PROEJA depara-se com problemas próprios e busca resolvê-los de maneira crítica e criativa.” (LEITE *et al.*, 2010, p. 2).

Os recursos da informática são assim observados por Albuquerque *et al* (2009):

Diante das demandas da sociedade, de caráter globalizado e conectado em rede, os recursos advindos com o desenvolvimento da Informática apresentam uma relevante contribuição na formação e qualificação profissional dos alunos inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA). (ALBUQUERQUE *et al.*, 2009, p. 91).

Neste trabalho, os mapas conceituais foram utilizados para o enriquecimento do estudo do aluno, possibilitando uma melhor compreensão dos conteúdos estudados.

Aprendizagem Significativa e este trabalho

Esta proposta pedagógica está baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. “Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA e MASINI, 2001).

“Mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são apenas diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos” (MOREIRA, 1997).

Este trabalho pretende, a partir de conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno do curso de Eletrotécnica, conceitos tais como corrente elétrica e tensão elétrica, que o aluno os utilize como subsunçores de forma a alicerçar os novos conceitos a serem apreendidos, como a interação entre campos magnéticos, conceitos estes fundamentais para o entendimento do funcionamento das Máquinas Elétricas. Segundo Moreira “o subsunçor é um conceito, uma idéia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘âncora’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (isto é, que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação)” (2006, p. 15). Nesse aspecto

os conceitos previamente “ancorados” na estrutura cognitiva do aluno, tais como tensão elétrica e corrente elétrica, servirão como subsunçores, para que uma nova informação seja adquirida por parte do educando. Como nova informação, entende-se os conceitos necessários ao ensino de Máquinas Elétricas.

De acordo com Moreira (2006, p. 13), a idéia mais importante da teoria de Ausubel pode ser resumida na seguinte proposição do próprio Ausubel “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo.” (AUSUBEL *et al.*, 1980, p. viii).

Segundo Moreira (2006), Ausubel está se referindo à estrutura cognitiva do aprendiz. É preciso que o conteúdo seja aprendido de forma significativa.

Também, quando Ausubel se refere “àquilo que o aprendiz já sabe”, para que ocorra a aprendizagem de uma nova informação, o mesmo está se referindo a aspectos específicos da estrutura cognitiva.

Segundo Moreira (2006, p. 14), averiguar seria descobrir a estrutura pré-existente, os conceitos, que já existem na mente do indivíduo, sua organização e suas interrelações; fazer um “mapeamento” da estrutura cognitiva, o que também é algo difícil de se realizar. “Esta informação serve como subsídio para que seja planejada a utilização de Mapas Conceituais como recurso didático” (SILVEIRA, 2008, p.95).

Na proposição de Ausubel, “ensine-o de acordo”, Moreira (2006) afirma que significa basear o ensino no que o aprendiz já sabe, e identificar isso também não é tarefa fácil.

Este trabalho pretende, a partir de conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno do curso de Eletrotécnica, que o aluno os utilize como subsunçores de forma a alicerçar os novos conceitos a serem apreendidos.

Nesse aspecto os conceitos previamente “ancorados” na estrutura cognitiva do aluno, servirão como subsunçores, para que uma nova informação seja adquirida por parte do educando. Como nova informação, entende-se os conceitos necessários ao ensino de Máquinas Elétricas. Como o ensino de Máquinas Elétricas ocorre no segundo ano do Curso de Eletrotécnica, o aluno já possui os conceitos de corrente elétrica, tensão elétrica e magnetismo bem fundamentados, servindo, portanto, como subsunçores ao novo aprendizado. Ausubel afirma que:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma

relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno (AUSUBEL *et al.*, 1980, p. 34).

Sendo assim, é importante que o aluno relacione os novos conceitos com conceitos preexistentes na sua estrutura cognitiva. Neste caso, tais conceitos são os conceitos alicerçados nas disciplinas de Eletrotécnica e Instalações Elétricas de Baixa Tensão. Ainda, de acordo com Moreira:

[...] uma das condições para ocorrência de aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal (MOREIRA, 2006, p. 19).

Portanto, a Teoria da Aprendizagem Significativa será de grande valia e será usada como fundamentação teórica neste trabalho.

Mapas Conceituais

Mapas conceituais estão muito ligados à Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel. Porém, Ausubel nunca falou de mapas conceituais em sua teoria. Esta é uma técnica desenvolvida por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell (EUA) (MOREIRA, 2010, p.17). Portanto, os mapas conceituais foram desenvolvidos por Joseph Novak como ferramenta de característica construtivista para suporte à Aprendizagem Significativa de Ausubel. São diagramas usados para representar, descrever, estruturar, comunicar conceitos e as relações entre eles. Os conceitos constituem os *nós* (= ligações cruzadas) do mapa e as relações são os *links*. Geralmente, os conceitos são substantivos e as relações são representadas por expressões verbais. A figura 2 ilustra o que é um mapa conceitual.

Os mapas conceituais podem ser utilizados como instrumento de avaliação da aprendizagem, estratégia de estudo, apresentação de conteúdos, recurso de aprendizagem, entre outros. “Mapas conceituais podem ser utilizados na obtenção de evidências da aprendizagem significativa, ou seja, na avaliação da aprendizagem.” (MOREIRA, 2010, p. 22).

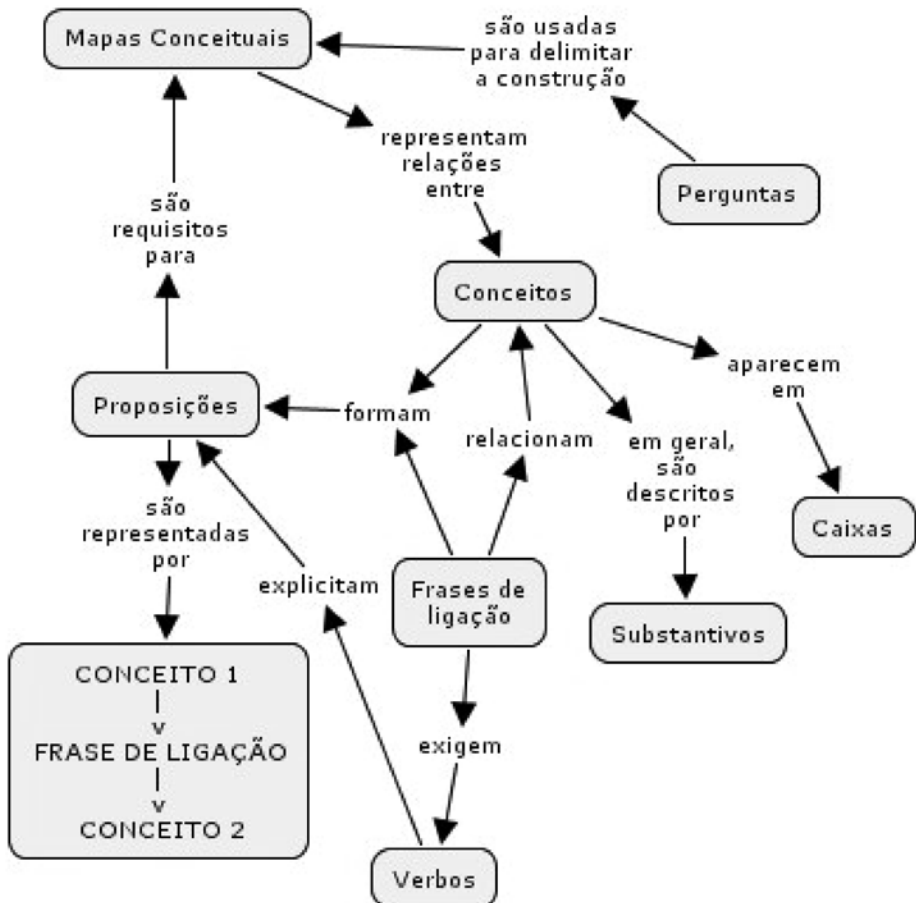


Figura 2 – Definição de mapa conceitual

Fonte: Dutra e Johann (2006) http://mapasconceituais.cap.ufrgs.br/acai/ambiente/atividades/ativ_33/10:08:54_03-08-2006_117_mapasconstrutivismo.pdf

De acordo com Carvalho *et al.* (2010, p. 8), “os indícios da aprendizagem significativa serão verificados nos registros dos alunos por meio dos relatórios e principalmente, nos mapas conceituais construídos”. Porém é preciso ter cuidado, porque, assim como os mapas conceituais têm significados pessoais, alguns mapas são muito pobres e demonstram que não houve a compreensão do conteúdo desejado.

Experimento realizado em sala de aula: mapas conceituais construídos por alunos

Este experimento foi realizado utilizando a ferramenta CMap Tools que é gratuita e o seu download pode ser feito em: <http://cmap.ihmc.us/download/>.

Neste experimento participou uma turma que cursava a disciplina Máquinas Elétricas do turno noturno do módulo IV do PROEJA do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal Fluminense – *campus* Itaperuna. Como a turma já estava no módulo IV, já tinha conhecimento prévio dos conceitos necessários como subsunçores no experimento. Como afirma Silveira, “o reconhecimento das habilidades prévias é importante na tentativa de identificar subsunçores pré-existentes na estrutura cognitiva dos alunos” (SILVEIRA, 2008, p. 95).

A turma tinha um total de seis alunos com idades de 21 a 45 anos, sendo cinco homens e uma mulher. O experimento foi realizado em dois momentos no segundo semestre de 2010. No primeiro momento, realizou-se um estudo sobre “Manutenção e reparação dos geradores de corrente contínua”, e no segundo momento realizou-se um estudo sobre “Motores de passo”. As atividades em sala de aula foram desenvolvidas por aulas expositivas com apostila sobre os respectivos assuntos a serem trabalhados. Segundo Moreira, “é possível traçar-se um mapa conceitual para uma única aula, para uma unidade de estudo, para um curso ou, até mesmo, para um programa educacional completo” (MOREIRA, 2010, p.16). Portanto, ao final de cada aula foi pedido aos alunos que, em conjunto, fizessem um mapa conceitual sobre os assuntos estudados. O mapa conceitual sobre “Manutenção e reparação do gerador CC” está ilustrado na figura 3 e o mapa conceitual sobre “Motores de Passo” está ilustrado na figura 4.

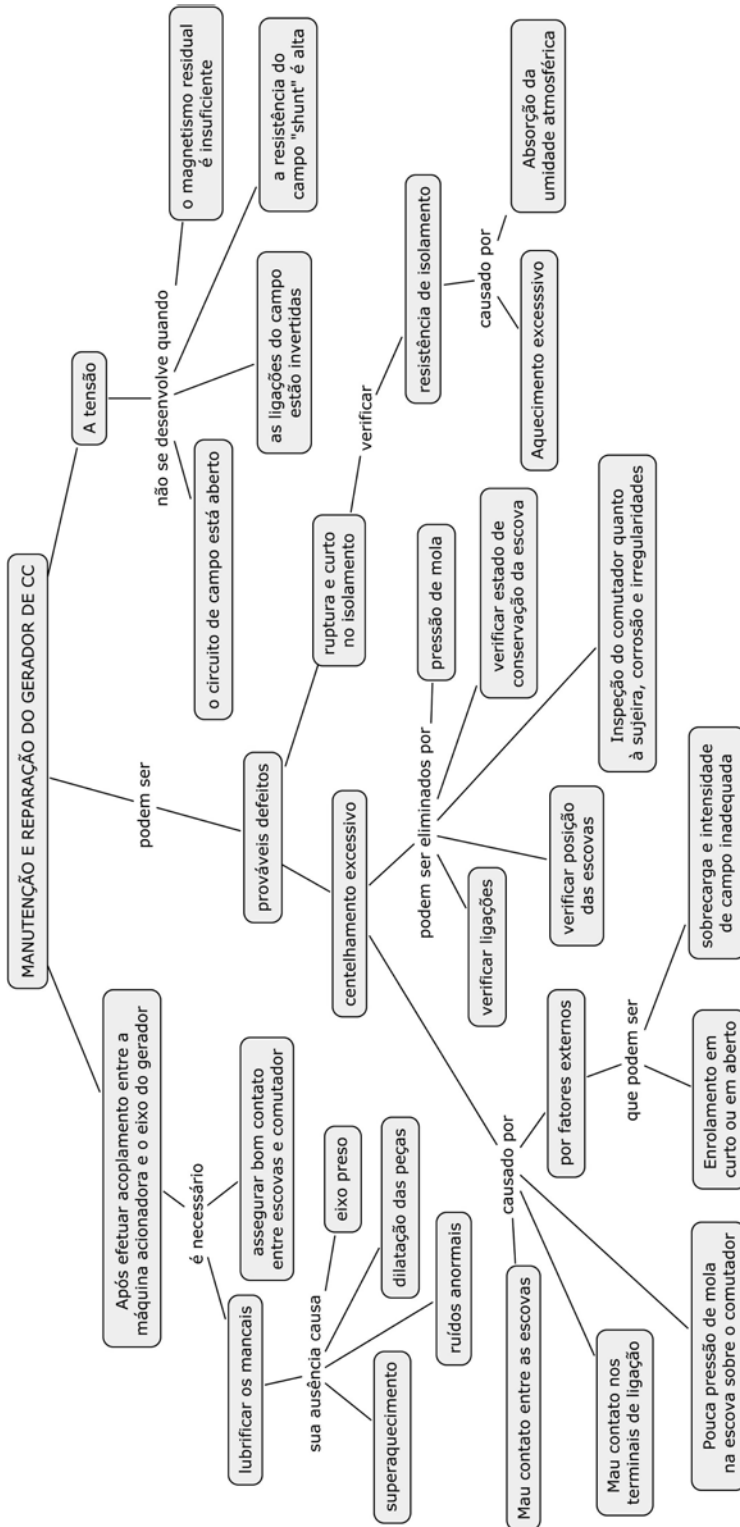


Figura 3 – Mapa conceitual sobre “Manutenção e reparação de um gerador de CC” realizado pelos alunos

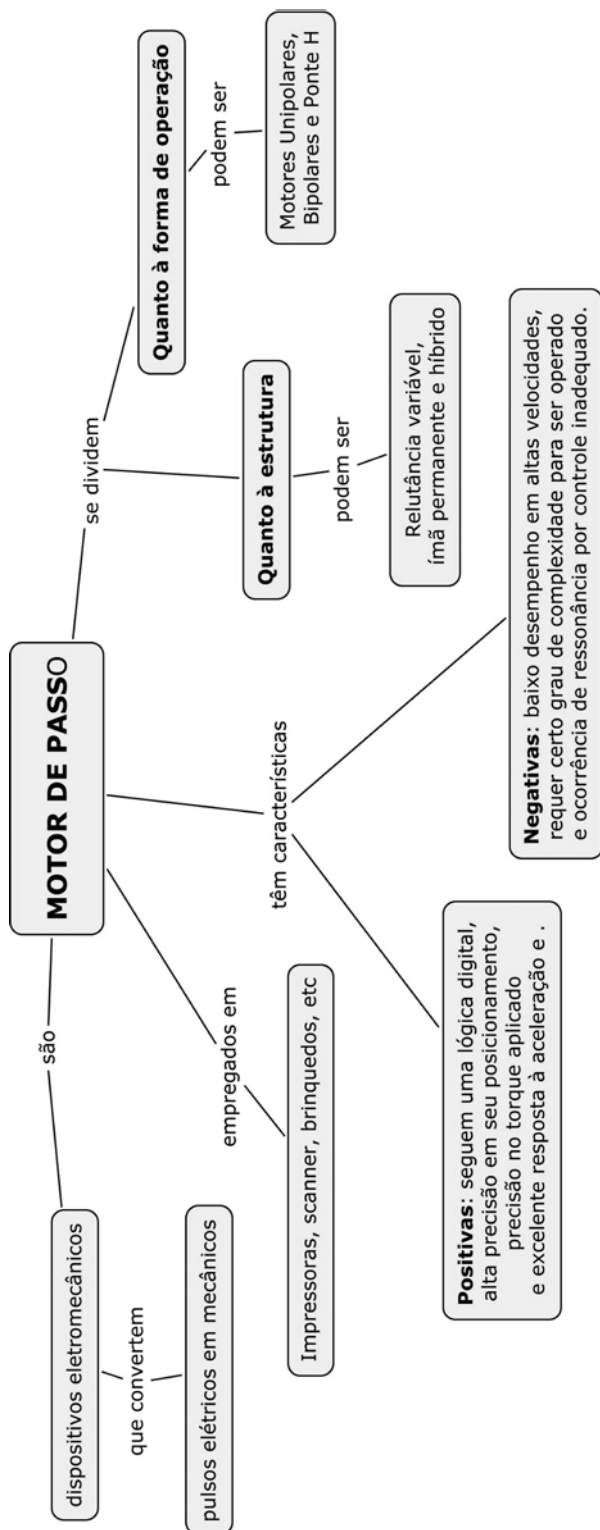


Figura 4 – Mapa conceitual sobre “Motor de Passo” realizado pelos alunos

Na construção dos mapas é fundamental a observação constante do professor, pois, segundo Silveira, “o grande desafio para o professor é ajudar o aluno a utilizar, de forma consciente e produtiva, o seu potencial de pensamento” (SILVEIRA, 2008, p.86).

Ao final da realização do mapa foi pedido que os alunos explicassem o mesmo para todos os colegas, já que, segundo Moreira, “mapas conceituais devem ser explicados por quem os faz; ao explicá-lo a pessoa externaliza os significados” (MOREIRA, 2010, p. 15). Neste momento os alunos puderam apresentar todo conteúdo aprendido demonstrando que a confecção do mapa facilitou a aprendizagem. Nas palavras de Silveira, “os mapas conceituais são instrumentos diferentes que devem ser avaliados, sobretudo, qualitativamente, a fim de se obter as evidências de aprendizagem significativa” (SILVEIRA, 2008, p.87).

Nos mapas elaborados pelos alunos e, posteriormente na explicação feita pelos mesmos em sala de aula ficou evidente a evolução dos estudantes em relação aos assuntos estudados, momento em que foram observados os indícios da aprendizagem significativa. Percebe-se nos mapas que os alunos conseguem fazer conexões entre os conceitos estudados, demonstrando um bom conhecimento dos assuntos propostos.

Questionário respondido pelos alunos

Após a realização do experimento os estudantes responderam um questionário e os principais resultados são descritos a seguir.

É importante ressaltar que todos afirmaram que, durante a confecção do mapa conceitual conseguiram perceber quais eram as suas dificuldades em relação ao conteúdo estudado e que também acharam importante discutir com os colegas o assunto estudado durante a confecção do mapa.

Todos os alunos responderam que acharam fácil utilizar a ferramenta mapa conceitual e todos os alunos afirmaram que tiveram uma visão mais abrangente do assunto estudado em sala de aula.

Foram feitas perguntas em que os alunos puderam responder livremente às questões. A seguir são destacadas as respostas mais relevantes.

(A) “Há benefícios para o aluno pois ajuda a organizar o conteúdo estudado.” ... “Acho que deveria ser mais difundido nas instituições de ensino.”

(B) “Você pode interagir mais com a matéria.”

(C) “Deveria ser usado mais vezes.”

(D) “Achei legal. Gostaria de ter mais aulas usando estes materiais.”

(F)“É de fácil aprendizado, bem organizado. Bom para organizar os conteúdos.”

(G)“Ilustra melhor o conteúdo estudado. Ótimo programa para o ensino. Achei muito fácil para aprender o assunto”

Análise e discussões

Segundo as respostas dos questionários os alunos não tiveram dificuldades para utilizar a ferramenta de construção dos mapas conceituais. Conseguiram ter uma visão mais abrangente do conteúdo estudado. A construção em conjunto dos mapas conceituais possibilitou a interação entre os alunos, trazendo também a possibilidade de inclusão e valorização do conhecimento tácito de cada estudante. Conseguiram organizar melhor os conteúdos estudados. Foi importante também que o mapa foi feito exclusivamente pelos alunos se traduzindo em uma ótima ferramenta de autoria. Outro aspecto observado foi a criatividade dos estudantes no momento de construção dos mapas. Os alunos se sentiram bastante motivados, tanto na hora da criação, quanto na hora da explicação dos mapas, possibilitando uma boa possibilidade de avaliação, por parte do professor, do conteúdo estudado. Outro aspecto a ser abordado é a economia, por se tratar de um software gratuito, onde é necessário apenas um computador. Com a análise do mapa conceitual o professor pode ter uma ótima informação de como está se desenvolvendo a aprendizagem.

Considerações Finais

É importante reconhecer os subsunçores pré-existentes na estrutura cognitiva dos alunos para que se possa planejar da melhor forma a utilização dos mapas conceituais como recurso didático.

Cabe ao professor elaborar um bom planejamento para que as atividades em sala de aula sejam desenvolvidas de forma eficiente.

Os mapas conceituais se apresentaram como um ótimo recurso de ensino-aprendizagem.

Referências

ALBUQUERQUE, R. C.; MANSUR, A. F. U.; BASTOS, H. P. P.; LEITE, M. L. T. T.; AMORIM, M. J. V.; MACEDO, S. H. Tecnologias da

Informação e da comunicação no PROEJA: contribuições, possibilidades e desafios. In: *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*, 2009. p. 91-106.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANEISIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

DUTRA, I. M.; JOHANN, S. P. Por uma Abordagem Construtivista dos Mapas Conceituais Disponível em: <http://mapasconceituais.cap.ufrgs.br/acai/ambiente/atividades/ativ_33/10:08:54_03-08-2006_117_mapasconstrutivismo.pdf>

CARVALHO, A. S.; BARONE, D. A. C.; ZARO, M. A. A aprendizagem significativa no ensino de engenharia de controle de automação. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n 3, dez. 2010.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, José Wilson. *Informática na educação: uma síntese*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE, M. L. T. T.; BASTOS, H. P. P.; LIMA, J. V.; BIAZUS, M. C. V.; MANSUR, A. F. U.; AMORIM, M. J. V.; ALBUQUERQUE, R. C.; MACEDO, S. H. Hiperdocumento aplicado a alunos do PROEJA: relato de experiência. *Revista Ciências & Idéias*, v.2, n.1, set. 2010.

LEITE, M. L. F. T. T.; FRANCO, S. R. K. PROEJA e Letramento Digital. *Cadernos de Informática*, v. 6, n.1, 2011.

MOREIRA, M. A. *A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa*. 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>.

MOREIRA, M. A., MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, M. A. *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa* São Paulo: Centauro, 2010.

SILVEIRA, F. P. R. A., Levantamento preliminar de habilidades prévias: subsídios para a utilização de mapas conceituais como recurso didático. *Revista Eletrônica Experiências em Ensino de Ciência*, v. 3, p. 85-96, 2008.

AUTOESTIMA, uma abordagem no campo da EJA e do PROEJA FIC

Lúcia Helena Rosa da Silva

Resumo

A autoestima é muito importante para a integração da aprendizagem dos educandos da EJA, Educação de Jovens e Adultos, e para o posicionamento profissional dos alunos do PROEJA FIC, cabendo aos educadores contribuir na formação dos discentes, assegurando que possam desenvolver uma autoestima saudável, requisito essencial para uma vida plena, pois a sua falta afeta crucialmente todos os aspectos da existência humana. Assim, as reações aos acontecimentos cotidianos são determinadas pelo jeito com que o indivíduo se percebe. E para contribuir com essa pesquisa bibliográfica e qualitativa, cujo tema é Autoestima, uma abordagem no campo da EJA e do PROEJA FIC, baseou-se em alguns teóricos, como: BOSSA (2000); COSTA (2006); CURY (2003); MOYSÉS (2001); SALTINI (2008) e SOARES (2003). Ainda contando para a realização do mesmo, foi feita uma pesquisa com os alunos da EJA e do PROEJA FIC. Sendo assim, para que predomine autoestima, os educandos precisam sentir-se valorizados e respeitados, confiantes em sua capacidade de ser e agir diante das outras pessoas e do mundo que os cerca.

Palavras-chave: Autoestima. Autoimagem. Educação. Professor. Aluno.

Abstract

The self-esteem development is very important for the students learning development of EJA, young people education and adult and for the professional positioning of the students of PROEJA FIC, fitting to the educators contribute in the students' formation, assuring that they can develop a healthy self-esteem.

The self-esteem is essential requisite for a full life, its fault affects systematically all the aspects of the human existence. This way, the reactions to the everyday happenings are determined by the appearance that the individual realizes. And to contribute with this bibliographical and qualitative research, whose theme: Self-esteem: An approach in EJA's Field and of PROEJA FIC it consulted some theoretical as: BOSS (2000); Costa (2006); CURY (2003); MOYSÉS (2001) and SALTINI (2008). Still telling the accomplishment of the same a research accomplished with the students of EJA and of PROEJA FIC. Being this way, so that the low self-esteem do not take care of the human being and the self-esteem, be developed, pupils need to feel valorized and respected, so that I trust in its capacity of being and to act in front of other people and of the world that the about.

Key-word: *Self-esteem. Auto-image. Education. Teacher. Student.*

Introdução

A autoestima é a manifestação de uma qualidade humana que se evidencia quando o ser encontra-se satisfeito consigo mesmo, passando a valorizar e demonstrar confiança no seu modo de pensar e agir. Assim, ser feliz garante ao ser humano um bom equilíbrio emocional, pois estimula seu processo de desenvolvimento. Por isso, no campo da educação, é necessário promover a autoestima nos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 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 (PROEJA FIC) para que eles possam superar as dificuldades que encontram no momento da aprendizagem.

Os teóricos analisados aqui são categóricos em relatar que é fundamental trabalhar autoestima na EJA a fim de que o desenvolvimento intelectual dos educandos seja satisfatório e proveitoso.

Pretende-se com essa pesquisa qualitativa, na qual os pesquisados são alunos da EJA e do PROEJA FIC, enriquecer a prática pedagógica e contribuir no processo de formação de cidadãos com elevada autoestima.

Assim, para os alunos de EJA, sua autoestima é frequentemente relacionada ao seu bem-estar integral que, na grande maioria das vezes, reflete-se nas suas condições físicas, na aparência e em muitas evidências comportamentais no seu dia-a-dia e nos alunos do PROEJA FIC, ela está totalmente relacionada com o modo dos alunos se posicionarem diante dos problemas e das expectativas que esperam para sua vida.

Logo, essa autoestima é considerada como uma expressão da relação unívoca entre a mente e o corpo, o que significa uma unidade dividida, apenas sob o ponto de vista humano, mas que tem ligação direta com a vontade de aprender e de aperfeiçoar-se.

Tratar da autoestima dos alunos de EJA e do PROEJA FIC tem como objetivos específicos: entender e demonstrar como a autoestima age na vida desses educandos, compreendendo até que ponto ela atrapalha ou desenvolve o aprendizado dos discentes. Sendo assim, investigações, realizadas em forma de teste, embasam esse trabalho, mostrando um quadro diferenciado de dois campos da educação brasileira, sendo este o objetivo geral desse artigo.

Por conseguinte, o desenvolvimento desse trabalho, consolidou-se com alguns teóricos, os quais endossaram o entendimento sobre autoestima desenvolvido na parte sobre o conceito de autoestima, seguido dos estudos de Leôncio Soares, que descreve o perfil dos educandos da EJA, e mais adiante se descreveu a pesquisa e os dados levantados. Concluiu-se com a heterogenia entre a autoestima da EJA e do PROEJA FIC.

Portanto, nessa perspectiva, acredita-se que esse artigo destaca a temática Autoestima, uma abordagem no campo da EJA e do PROEJA FIC, no qual fica confirmado por diversos teóricos que a baixa autoestima é um dos principais inibidores da aprendizagem e desenvolvimento social humano.

Conceituando a autoestima

O conceito de autoestima é compreendido, quando se entende o autoconceito e seus constituintes. E dentro do trabalho de pesquisa qualitativa que foi realizado, verificou-se a necessidade de descrever primeiramente, teoricamente, os relatos dos autores sobre o entendimento da autoestima e sua importância na vida escolar e social dos educandos. Assim, vale esclarecer que o termo, resulta na avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, e divide-se em autoconceito real, que é a avaliação real de si mesmo, e avaliação ideal, que demonstra como o indivíduo gostaria de ser.

De acordo com Saltini (2008), o autoconceito tem seus constituintes que são: a autoimagem (o indivíduo pensa a respeito de si mesmo); a autoeficácia (refere-se à confiança do indivíduo na sua capacidade de realizações, de compreensão) e a autoestima relacionada à aprendizagem de jovens e adultos, que diz respeito ao que a pessoa sente diante de suas conclusões a respeito de si mesmo.

Para Moysés (2001):

O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não? (MOYSÉS, 2001, p. 18).

Nesse sentido, o autoconceito tem origens externas e internas que rodeiam o indivíduo. Desse modo os fatores internos são tudo aquilo que as influências externas plantam no seu interior, ou seja, são internalizações e, ao juntarem-se com a bagagem trazida pelo sujeito, produzem os mais diversos resultados na construção da identidade do mesmo, e cujos efeitos negativos ou positivos, são maiores na vida de algumas pessoas e menores na de outras.

Entretanto, o que as pessoas ouvem a respeito de si mesmas pode colaborar para a raiz do seu autoconceito, aliado às avaliações de ordem psicológica cognitiva, motor e física, segundo Costa (2006).

Logo, ao internalizar avaliações negativas vindas do ambiente externo, o indivíduo passa a comportar-se tal qual a avaliação negativa dita. Uma pessoa que cresce ouvindo que ela não presta, por exemplo, passa a pensar e a mostrar-se para a sociedade como um sujeito que realmente apresenta características de problemas de caráter emocional.

Segundo Bossa (2000),

As internalizações surgem nas relações grupais, onde o ser humano descobre o mundo através da interação com o outro. Inicia com a relação mãe/filho e se diferencia conforme as diversas fases da vida, principalmente no âmbito escolar (BOSSA, 2000, p. 31).

Desse modo, percebe-se que grande parte da formação da personalidade do ser humano desenvolve-se nas escolas, e que a formação intelectual aliada à emocional é que dá forma ao seu eu, como um todo. Assim, se houver qualquer desvio de conduta por parte dos educadores com os educandos poderá acarretar um aluno com problemas de autoestima, não conseguindo desenvolver-se social e intelectualmente, tornando-se um indivíduo com sérios problemas de aprendizagem e emocional.

Por conseguinte a autoestima para Moysés (2001) é

A confiança que o indivíduo tem em sua capacidade de pensar e de enfrentar desafios. É a confiança na qualificação para expressar suas necessidades e desejos, de desfrutar dos resultados de seus esforços, e de se ver como merecedor e digno de felicidade (MOYSÉS, 2001, p.52).

Com base nessa definição, fica claro que a autoestima tem valor de sobrevivência, visto que é uma poderosa necessidade humana, que contribui, essencialmente, para o processo vital. Quando negativa, interdita o crescimento psicológico, enquanto que a positiva oferece força, resistência e capacidade de regeneração, de ultrapassar todos os obstáculos.

Ressalta Saltini (2008) que ela é como um dos fatores de ordem interna que motiva o adulto para a aprendizagem, associada com satisfação, qualidade de vida, etc., pois é fruto de interação social que propicia o acesso à cultura, por meio da troca de informações, fazendo com que o fortalecimento do vínculo resulte em aprendizagem.

A autoestima é como o indivíduo se sente diante da avaliação que faz de si mesmo, sendo assim, um constituinte afetivo do autoconceito. Refere-se ao modo do indivíduo interagir com o ambiente e consigo mesmo, pois é a responsável pela sua felicidade e pelos seus dramas.

Cury (2003) enfatiza que

Quem tem boa autoestima gosta e confia em si mesmo. Sente-se capaz de enfrentar a vida com mais confiança e otimismo. É mais criativo em tudo o que faz e tem prazer diante de suas realizações. Tudo isso, deve ser cultivado desde a infância, amando e desejando a criança desde a sua concepção e proporcionando-a um ambiente afetivo e confiável, até mesmo em adulto, na família, escola, e amigos, pois as emoções contidas nesse ambiente farão com que as emoções do indivíduo se manifestem para a boa interação do grupo social ao qual pertence (CURY, 2003, p. 27).

Assim, a criança se tornará um adulto que se vê como digno de receber e dar amor para que não tenha problemas de relacionamentos, que reconhece o valor e suas potencialidades. Logo, não se deixa abater pelas referências negativas externas. Amar é a peça-chave na construção da autoestima.

É com essa justificativa que se pode identificar na realização da pesquisa em forma de questionário (segunda parte deste artigo) como está a autoestima dos educandos da EJA, e do PROEJA FIC, embasando

a necessidade de a escola desenvolver um trabalho de formação do autoconceito e da autoimagem desses alunos, pois uma autoestima bem projetada promove discentes mais capazes.

O perfil dos alunos da EJA

No Brasil, a EJA sempre foi destinada às camadas de baixa renda da população, constituída por jovens e adultos trabalhadores pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Nessa ordem de raciocínio, ela surge para reparar uma dívida social para com os que não tiveram domínio da escrita e da leitura e não adquirem bens socioculturais na escola ou fora dela, conforme descreve Soares (2003).

A EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos trabalhadores, tem como finalidade e objetivo o compromisso com a formação humana, com o acesso à cultura geral, de modo que os alunos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e comprometimento político, por meio do seu desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Logo, a educação deve voltar-se para uma formação na qual esses alunos possam aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva.

Segundo Soares (2003),

Cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com seus valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (SOARES, 2003).

Ao escolher o caminho da escola, os jovens e adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal, ressaltando sua autoestima nos afazeres cotidianos, na vivência social, familiar e profissional, pois as visões de mundo estão mais relacionadas ao ver e ao fazer, apoiadas numa adesão espontânea e imediata da realidade.

Assim, a grande maioria desses alunos, fica, especialmente, receptiva às situações de aprendizagem. Manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola.

Essa atitude de encantamento com o conhecimento, segundo Soares (2003), é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo professor, porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim, favorecer a construção do conhecimento científico.

Como cidadãos e trabalhadores, esses estudantes querem sentir-se sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. Por isso, os jovens, adultos e idosos buscam a escola, para aumentar seu baixo poder aquisitivo, pois só consomem, de modo geral, apenas o básico para sobreviverem. E as atividades de lazer ficam por conta dos encontros familiares ou dos festejos e eventos das comunidades que participam e que, muitas vezes, estão ligados, às igrejas ou associações de bairros onde moram.

Como bem explica Moysés (2001), uma característica frequente nos estudantes da EJA, é sua baixa autoestima, geralmente reforçadas pelas situações de fracasso escolar. Voltando à sala de aula, revelam uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios.

Vale destacar que outras motivações também levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é a satisfação pessoal. A conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade trazem uma felicidade tão íntima que eles se realizam enquanto indivíduos. Por isso, cabe ao profissional, o professor, desenvolver no dia-a-dia escolar atitudes que favoreçam e reforçam a formação da autoestima do seu educando, pois somente dessa forma conseguirá manter esse público na escola.

A pesquisa de campo foi feita baseada em entrevistas com questionários objetivos, contendo 10 questões, aplicadas a alunos da EJA e PROEJA FIC.

No primeiro questionário realizado no Colégio Estadual Sebastião Pimentel Marques, na turma da EJA, da 8ª série na turma A, foram entrevistados um total de 12 alunos, e detectou-se que a maioria dos educandos, apresentam problemas relacionados com a autoestima.

Sabe-se que a grande parte dos alunos da EJA é proveniente de realidades diversas, como a exclusão, a deficiência, a etnia, muitos tiveram que parar de estudar cedo ou nunca estudaram por falta de oportunidades ou estavam comprometidos com o sustento da família. Em suma, são pessoas carentes, sejam na parte afetivas ou financeiras, ou ambas, advindas de comunidades humildes e que têm somente, agora, vontade e disposição de estudar.

Com isso, por se tratar a EJA de um campo de estudo muito importante, pois envolve a transformação de mentalidade de um povo, pretende-se com essa investigação, diagnosticar algumas causas que podem atrapalhar o desenvolvimento intelectual e social dos educandos dessa modalidade de ensino. Por outro lado, os que se interessarem nesse assunto, possam ter um embasamento teórico e prático na sua formação profissional, podendo assim, reverter tudo que possa comprometer seu trabalho como educador da EJA.

Nesse momento, cabe destacar que, dentre as abordagens feitas no questionário, a que chamou mais a atenção foi: “Você não entende a explicação do assunto relatado pelo professor”. Os 12 entrevistados optaram pela letra A: “Você não pergunta por medo dos outros alunos rirem?”. Fica claro que os educandos sentiam vergonha de demonstrar despreparo e não conseguiam expressar seus sentimentos perante determinada situação. Infelizmente, no processo de ensino-aprendizagem, este comportamento é um fator extremamente negativo para o desenvolvimento intelectual desses discentes. O aluno que não consegue questionar o professor durante a aula, certamente, não faz questionamentos perante as diversidades da vida social e familiar. Pois se considera um alienado, incapaz de opinar sobre qualquer coisa.

A diversidade da EJA apresenta-se como a característica mais evidente, por isso, faz-se necessário que os professores busquem saber do que seus alunos precisam, desejam, em seu renovado processo de ensino e de aprendizagem. Saltini (2008, p. 52) esclarece que: “o desenvolvimento da autoimagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social”.

Nesse sentido, o profissional da EJA deve ter em conta a necessidade de dar atenção ao seu alunado e como o mesmo se porta na sala de aula. Aí, certamente, o educador poderá diagnosticar a baixa autoestima da turma e tentar modificar através de metodologias mais adequadas, o espaço escolar. Percebendo que com aulas mais atrativas que proporcionem a interação entre os educandos, valorizando os seus ambientes, farão com que eles sejam mais participativos. Dessa forma, irá colaborar sistematicamente, para os alunos tornarem-se pessoas com autoestima elevada capazes de demonstrar sentimentos, vontades e valor diante da vida.

Assim, lendo questionário respondido pelos discentes da EJA, pode-se verificar o quanto anda baixa, a autoestima desses alunos, o que deve preocupar muito um educador ou uma educadora comprometidos com o saber.

Logo, cabe, nesse instante, abordar a necessidade de os educadores atentarem sobre a autoestima dos seus alunos, que, quando diagnosticado como falho, ou seja, alunos com problemas de autoimagem, possam os educadores aplicar um antídoto que sane esse mal, visto que os dilemas podem atrapalhar todo o seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem da EJA; alunos com autoestima baixa apresentam desempenho escolar insatisfatório e contribuem para a evasão escolar.

Contrariamente a toda essa baixa autoestima percebida na turma da 8ª série da EJA, encontram-se os alunos do PROEJA FIC no IF Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Aplicando o mesmo teste da EJA a 15 alunos, eles responderam de forma precisa e bem esclarecida aos quesitos, demonstrando claramente que possuem autoestima alta e nenhum problema em impor suas vontades e revelar insatisfação com determinado problema, como bem observado na pergunta: “Se o chefe critica seu trabalho”, todos os educandos entrevistados responderam: “Escuta com atenção e procura aproveitar o que há de útil nas observações dele para melhorar seu desempenho”. Neste quesito, fica evidente uma tendência de os alunos se preocuparem em se aprimorar e não temer as críticas que, muitas vezes, vêm para ajudar no crescimento profissional, pois, através das observações bem feitas, buscam-se soluções novas para os problemas.

O PROEJA FIC é um Curso de Extensão em 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 para docentes e técnicos. Nele acontece a formação dos profissionais para capacitação de agentes de transformação do processo de construção do conhecimento dos alunos da EJA

Cabe lembrar que os estudantes do PROEJA FIC são profissionais formados e que, nessa área, estão somente fazendo uma formação continuada para embasar sua profissão, diferentemente do público da EJA. Os alunos do PROEJA FIC são oriundos de uma classe trabalhadora, que dentro da sua profissão, encontram-se imbuídos de motivação a fim de se profissionalizarem, e se tornarem mais aptos para atender o seu público-alvo, que são os alunos da EJA, com os quais, certamente, já trabalharam ou irão trabalhar após a sua formação.

Observa-se, então, na pesquisa feita com os alunos do PROEJA FIC, que todos apresentam autoestima elevada, auxiliando muito o seu desenvolvimento profissional, intelectual e social, pois os 15 alunos, conseguem expressar com clareza, sua posição perante qualquer assunto abordado.

Assim, paralelamente contrapondo os dois polos de análise, EJA e PROEJA FIC, entende-se que alunos provenientes de classe social menos privilegiada apresentam baixa autoestima e problemas com aprendizagem que somente será sanada com uma educação de qualidade que promova o sujeito em sua totalidade. Enquanto os alunos do PROEJA FIC são profissionais formados, imbuídos de autoestima elevada, conquistada na sua formação individual e participam ativamente da sociedade de que fazem parte.

Considerações finais

Este trabalho oportunizou a realização de um estudo sobre autoestima e perfil dos estudantes da EJA, destacando a relevância da ação pedagógica no resgate da autoestima dos alunos.

Em confronto com os dados colhidos no decorrer das atividades, observa-se que, na maioria das vezes, os autores citados comungam com os conceitos que serviram de alicerce para a elaboração e efetivação deste trabalho.

Logo, o elemento essencial na efetivação da aprendizagem é uma autoestima positiva, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, e ver-se como merecedor de felicidade, pois a autoestima é uma necessidade humana que contribui essencialmente para o processo vital.

Por conseguinte, os testes realizados com os estudantes da EJA e do PROEJA FIC são muito esclarecedores para o estudo, pois demonstram a necessidade, no decorrer da prática pedagógica, de resgatar, nos alunos que apresentam baixa autoestima, a vontade de vencer, participar, opinar, enfim, desenvolver-se intelectualmente, interagindo social e emocionalmente, porque a alta autoestima auxilia o educando na sua vivência, seja ela particular (individual), ou social (coletiva).

É importante lembrar que o comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem. Por isso, professores que se dedicam na sua prática pedagógica e auxiliam seu educando no desenvolvimento da sua autoestima contribuem de forma sistemática na formação de sujeitos autônomos e críticos, ajudando a cumprir o objetivo das escolas comprometidas com a educação.

No que se refere ao paralelo entre a EJA e o PROEJA FIC, ficou evidenciado que alunos que têm oportunidades de atuarem na sociedade, promovem caracteres diferenciados. Enquanto os alunos da EJA agem

timidamente no seu processo educacional e social, os educandos do PROEJA FIC são ativos e sabem bem onde querem chegar.

Assim, as duas modalidades de ensino analisadas apresentaram resultados antagônicos que auxiliaram no desenvolvimento deste artigo e na práxis pedagógica, sendo, portanto, possível compreender a realidade de dois mundos tão distintos.

Por isso, o sistema educacional carece de professores observadores, que contribuem na formação de homens e mulheres capazes de viver intensamente, sentindo-se mais confiantes, tornando-se mais ativos na escola e na sociedade.

No entanto, espero que o trabalho tenha contribuído para com aqueles que visam uma mudança em suas atitudes e que pretendam facilitar o processo de aquisição do conhecimento do aluno e de si mesmo, lembrando sempre que esse artigo é somente uma pequena parte do estudo sobre a autoestima e sua aplicação na vida dos estudantes, onde o docente cumpre o papel de fomentar a formação profissional.

Referências

BOSSA, Nádia A. *Dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Léia Alves da. *A magia de viver*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

CURY, Augusto Jorge. *Dez leis para ser feliz: ferramentas para se apaixonar pela vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

MOYSÉS, Lucia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus, 2001.

SALTINI, Cláudio. *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<i>Papel</i>	Supremo 250g (capa) Pólen soft 90g/m ² (miolo)
<i>Tipologia</i>	Adobe Caslon Pro, Times New Roman, Corbel (miolo) Myriad Pro (capa)
<i>Formato</i>	16 x 23 com orelhas de 5 cm
<i>Tiragem</i>	1000
<i>Impressão</i>	Global Print Editora Gráfica Ltda Tel.: (31) 2557-8030

