



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA**

Maria Lusinete da Silva

**Fortaleza - Ceará
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA**

Maria Lusinete da Silva

Trabalho submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de mestre em educação brasileira.

Orientação: Prof^ª Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima

**Fortaleza - Ceará
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S581c Silva, Maria Lusinete da.
Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA / Maria Lusinete da Silva. – 2011.
161 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Currículos específicos para níveis e tipos de educação.
Orientação: Profa. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima.
- 1.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Belém(PA). 2.Educação permanente – Belém(PA). 3.Ensino profissional – Belém(PA). 4.Professores de educação de adultos – Formação – Belém(PA). 5.Jovens – Educação – Belém(PA). 6.Educação de adultos – Belém(PA). 7.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. I. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA**

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 04/07/2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA, Doutora - UFC
Orientadora

Prof^ª. ELIANE DAYSE PONTES FURTADO, Doutora – UFC

Prof^ª. SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO, Doutora - UECE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor e consumidor da vida, pela sua infinita Sabedoria e Amor incondicional, torre forte e ponte segura, que, pela sua imensurável misericórdia, concedeu-me graça na concretização desse sonho.

Ao meu marido que sempre esteve ao meu lado, dando-me forças com palavras de ânimo e determinação.

Ao meu filho Rafael, que apesar de tenra idade, esteve sempre ao meu lado e teve compreensão nos momentos em que eu precisei ausentar por causa da pesquisa e do desenvolvimento do trabalho.

A minha orientadora querida, amiga professora Dr^a Kátia Regina Rodrigues Lima, exemplo de profissionalismo e dedicação tanto na ministração de disciplinas quanto na orientação desse trabalho, tornando relevante a realização do mesmo.

Às educadoras Dr^a e PhD Eliane Dayse Pontes Furtado e Dr^a Sandra Maria Gadelha de Carvalho pela participação na banca de exame de qualificação e pelas contribuições e sugestões enriquecedoras.

À Universidade Federal do Ceará – UFC - por acreditar neste Programa – Proeja e imergir nesse desafio com eficácia e competência.

Aos educadores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará pela seriedade, competência e compromisso com a educação e o alunado.

A todos os sujeitos dessa pesquisa: reitor, diretores, coordenadores, professores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA – que tornaram possível a realização desse trabalho.

Ao Reitor do IFPA Edson Ary de Oliveira Fontes que não mediu esforços para firmar uma parceria com a UFC e tornar realidade o mestrado na vida dos docentes do instituto.

Ao professor e atual diretor do Campus- Tucuruí Raimundo Sanches de Souza pela força e desempenho em corrigir meu Projeto de Pesquisa.

Aos colegas de mestrado e ouvintes, que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram no desenvolvimento de meus estudos.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

A todos a minha gratidão.

RESUMO

O trabalho investigou o percurso formativo dos professores do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da Política de Formação Continuada efetivada no interior Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, desvelando a dinâmica da política educacional, suas relações e orientações para a efetivação dessa formação inseridas na proposta do Programa-PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840/06. A pesquisa, com abordagem qualitativa, constitui-se um estudo de caso no IFPA, sede Belém, com recorte temporal a partir de 2006, data em que teve início a política de formação continuada na Instituição. Para consecução do objetivo da pesquisa foi realizada revisão bibliográfica do tema e levantamento de fontes documentais; análise documental referente ao PROEJA e ao Curso de Especialização-PROEJA, decretos, portarias, editais, proposta pedagógica, ata de reuniões, relatórios do Curso, dentre outros, buscando evidenciar aspectos legais e pedagógicos. Procedeu-se entrevistas semi-estruturadas com a coordenação da formação continuada; um professor de cada curso do PROEJA (informática, edificações, eletrotécnica e mecânica) que participou do curso de especialização e atua no PROEJA; o diretor geral (à época) do IFPA; uma professora que participou da implementação do Programa no Instituto e a coordenadora pedagógica do curso de especialização do PROEJA-IFPA. Realizou-se, ainda, grupo focal com alunos do PROEJA. Os resultados permitiram concluir que: a) O Programa e o curso de especialização do PROEJA foram implantados, em razão de uma determinação governamental publicada pelo Decreto n. 5.840/06; b) a formação continuada de professores/as do IFPA, apesar de não ter correspondido às expectativas em relação às especificidades da EJA como uma educação diferenciada, tendo como referência os teóricos estudados e os depoimentos dos ensinantes e aprendizes, demonstrou que, a formação ainda é o caminho a ser percorrido para a melhoria da prática pedagógica dos educadores e educadoras nessa busca da qualidade do ensino e da aprendizagem; c) No tocante à relação formação recebida na especialização e implicações na prática pedagógica dos professores do PROEJA, em relação à integração do ensino médio com a educação profissional e a EJA, evidenciou-se uma série de obstáculos para uma mudança qualitativa dessa prática: falta de priorização das especificidades da EJA; falta de sensibilização do corpo docente em relação a essa modalidade de ensino; desarticulação do ensino integrado, que, só tem de integrado a matrícula que é única e a inclusão de todas as disciplinas em um só período; falta de uma pedagogia emancipadora, que busque um trabalho participativo, colaborativo e dinâmico, e atenda às especificidades da EJA; resistências às mudanças; falta de um currículo integrado, pautado em um projeto político pedagógico integrador, interdisciplinar, com metodologia coerente e contextualizada com a realidade dos aprendentes, que contemple as especificidades organizativas de ensino, vislumbrando uma emancipação sociopolítica desses sujeitos. d) o dilema que envolve esse segmento educacional diz respeito a um problema estrutural e histórico. O paralelo traçado entre os avanços e/ou retrocessos da EJA nos governos FHC e Lula da Silva evidenciam uma situação complexa que precisa ser superada — a dualidade educacional inerente à uma sociedade de classes. e) É imprescindível uma política específica de formação inicial e continuada no âmbito da EJA.

Palavras-chaves: currículo integrado, formação continuada de professores-PROEJA, educação profissional e EJA.

ABSTRACT

The study investigated the course of training teachers of the National Integrated Vocational Education Mode in Basic Education for Youths and Adults, through the Continuing Education Policy effected within the Federal Institute of Education, Science and Technology of Para - IFPA, revealing the dynamics of educational policy, its relations and guidelines for the realization of such training included in the proposed program PROEJA established by Decree No. 5.840/06. The research with a qualitative approach, it constitutes a case study in the IFPA, Bethlehem headquarters, with the time frame from 2006, when it began a policy of continuing education in the institution. To achieve the objective of the research was carried out literature review and survey of the subject of documentary sources, analysis of documents relating to PROEJA and Specialization-PROEJA, decrees, orders, notices, educational proposal, minutes of meetings, reports of the Course, among others seeking legal and educational show. We carried out semistructured interviews with the coordination of continuing education, a teacher of each course of PROEJA (computers, buildings, electrical and mechanical) who attended the specialization course and serves on PROEJA, the director general (then) the IFPA; a teacher who participated in the implementation of the Programme at the Institute and educational coordinator of the specialization course PROEJA-IFPA. Took place, yet, focus group with students from PROEJA. The results showed that: a) The course program and specialization PROEJA were implanted because of a determination by the government published Decree 5.840/06. b) the continuing education of teachers from IFPA, despite not having met the expectations in relation to the specifics of EJA as a differentiated education, with reference to theoretical studies and the testimony of the teacher and learners, showed that , training is still the way to go to the improvement of teaching practice of educators in this pursuit of quality teaching and learning; c) In terms of value received training in the specialization and implications for pedagogical practice of teachers PROEJA, regarding the integration of high school with professional education and EJA, there was a series of obstacles to a qualitative change in this practice: lack of prioritization of the specifics of EJA, lack of faculty awareness regarding this type of education; disarticulation of integrated education, which only has integrated the registration that is unique and the inclusion of all disciplines in one period, lack of an emancipatory pedagogy that seeks a participative work, collaborative and dynamic, and meets the specific EJA; resistance to change, lack of an integrated curriculum, based on a political pedagogical project integrative, interdisciplinary, using a methodology consistent with reality and context of learners, comprising the organizational requirements of teaching, envisioning a socio-political emancipation of these subjects. d) the dilemma involved in this educational segment relates to a structural problem and history. The parallel drawn between the progress and /or setbacks to EJA in the FHC and Lula da Silva showed a complex situation that needs to be overcome - the duality inherent in an education class society. e) It is essential to a specific policy for initial and continuing training under the EJA.

Keywords: integrated curriculum, continuing education of teachers - PROEJA, and education for youths and adults.

LISTA DE SIGLAS

AAPAS – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ABC – Ação Básica Cristã
ALFASOL – Alfabetização Solidária
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFETPA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça
EAA – Escola Aprendizes Artífices
EAAPA – Escola Aprendizes Artífices do Pará
EC/14 – Emenda Constitucional nº 14
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETFPA – Escola Técnica Federal do Pará
EPT – Educação para Todos
EUA – Estados Unidos da América
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GEPTE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Profissional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de desenvolvimento Humano
IFPA – Instituto Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Pará
INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LC – Lei Complementar
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Estrangeira de Sinais

MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização não-governamental
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAD – Plano Nacional de Amostra e Domicílio
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA – Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC – Secretaria de Educação Estadual
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SESU – Secretária de Ensino Superior
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Grade Curricular do Curso de Especialização - Proeja/Cefet/PA/2006 00

QUADRO 2: Grade Curricular do Curso de Especialização - Proeja/Cefet/PA/2007 00

QUADRO 3: Grade Curricular do Curso de Especialização - Proeja/Cefet/PA/2008 00

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA.....	21
1.1. As marcas do passado.....	21
1.2. O sistema e as modalidades educacionais no Brasil.....	30
1.3. A Eja e o sistema de ensino nacional	34
1.4 A Eja no contexto do governo de FHC (1995-2002).....	37
1.5. A Eja no contexto do governo Lula da Silva (2003-2006).....	40
1.6 Entre possibilidades e entraves dos programas para o desenvolvimento da Eja	42
1.7. Experiências que mobilizaram outras experiências.....	46
1.8. Sociedade civil em ação pelos direitos sociais	48
1.9. A educação de jovens e adultos no Estado do Pará e o Proeja.....	50
2. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA DO PARÁ-IFPA E O PROEJA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, FINANCIAMENTO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	52
2.1 Memórias marcantes de uma evolução do ensino profissional no Pará	52
2.2 Implementação e financiamento de ações necessárias à implantação do Programa-Proeja no Cefet –PA	65
2.3. Fonte de financiamento do CEFET- IFPA	70
2.4. O Financiamento do Programa-PROEJA	72
2.5. Editais	76
2.5.1 Edital n. 032/2006 do primeiro processo do Proeja no IFPA	76
2.5.2 Edital nº 018/2007 do primeiro processo seletivo do PROEJA na UnED-TUCURUÍ/2007:	76
2.5.3 Edital nº 022/2008 do segundo processo seletivo do PROEJA no CEFET-PA ..	76
3. ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU DO PROEJA NO CEFET/PA	80
3.1 Processos seletivos	85
3.2 Primeiro processo seletivo para o curso de especialização	85

3.3 Segundo processo seletivo para o Curso de Especialização.....	88
3.4 Terceiro processo seletivo da especialização lato sensu 2008	93
4. FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO INTEGRADO: IMPERATIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	101
4.1 Preâmbulos curriculares	101
4.2. A gênese da formação integrada.....	105
4.3 A formação integrada e o processo de emancipação para a formação omnilateral	108
4.4 Necessidades do currículo integrado	113
4.5 Currículo integrado: revogação do decreto n. 2.208/97 e a publicação do decreto n. 5.154/04	115
5. FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO PROEJA E OS “LAUDOS” DA PESQUISA	119
5.1. Perfil, impasses e desafios da prática pedagógica do professorado em relação ao Proeja	119
5.2. Integração, interdisciplinaridade, multiculturalidade e transdisciplinaridade	123
5.3. Perfil do alunado do Proeja: entre o sonho e a realidade.....	132
6. REFLEXÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se investigar o percurso formativo dos professores do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, por meio da Política de Formação Continuada efetivada no interior Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, desvelando a dinâmica da política educacional, suas relações e orientações para a efetivação dessa formação inseridas na proposta do Programa – Proeja, instituído pelo Decreto n. 5.840/06.

Com o Proeja, busca-se reinserir no sistema escolar brasileiro milhares de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação básica juntamente com a formação profissional, respeitando as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do adulto em situação de aprendizagem escolar. Esta responsabilidade é de incumbência das Escolas de Profissionalização Técnica - EPTs e escolas técnicas vinculadas às universidades federais e redes nacionais de formação profissional, que têm como finalidade enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA (BRASIL, 2005).

Hoje, fala-se muito em articular formação geral e profissional. Entretanto, a história educacional brasileira é marcada por ações governamentais que apontam no sentido contrário, ou seja, na perspectiva da cisão entre essas duas formações. Sem precisar recuar muito no tempo, pode-se exemplificar tal situação no governo Fernando Henrique Cardoso, cujo Decreto nº 2.208/97 separou o ensino médio de formação geral da formação profissional,

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n.º 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25)

Esse Decreto ensejou polêmica na comunidade de educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, ONG's etc. Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva, intensificou-se o movimento pela revogação desse Decreto. A saída encontrada pelo

Governo foi a revogação desta legislação e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que tenta, embora com certas contradições “a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37)

Nas reconfigurações pelas quais a sociedade brasileira passou, durante o último século, notadamente ao final da década de 1980, a educação, e, mais especificamente, Arelaro & Kruppa (2002, p.103) acentuam que “a Eja está no contexto das políticas sociais de melhoria da qualidade de vida, que visam inserção de milhares de pessoas numa sociedade de direitos”. Porém, a educação de jovens e adultos tem a forte marca da formação de mão de obra, mais que um direito garantido. É um legado histórico na educação brasileira, um ato político-cultural frente à questão do analfabetismo e a efetivação do direito garantido por Lei.

Nesse contexto, o governo federal atual articula essa modalidade de ensino com a finalidade de garantir o acesso à educação, na perspectiva de que o Estado é o responsável pela garantia dos direitos sociais estabelecidos pela Constituição de 1988 e também no cumprimento da declaração de Hamburgo de 1997, na qual os países subdesenvolvidos se comprometeram a erradicar o analfabetismo e a descontinuidade da escolaridade, garantindo, assim, a educação como direito social.

Em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.478/2005, que institui o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Referido decreto foi revogado por outro Decreto, o de nº 5.840/2006, que reformula e acrescenta alguns parágrafos, referentes a inclusão do ensino fundamental profissionalizante no âmbito desse programa nacional, trazendo alterações significativas e outros objetivos, tais como: abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos, almejando a universalização da educação básica daqueles que estão numa trajetória escolar descontínua e a busca da perenidade dessa ação proposta.

Houve alteração também da nomenclatura do Programa, que passou a ser denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – (Proeja), (BRASIL, 2007). O Programa configura-se como o grande desafio da atualidade dentro da educação profissional.

Programas como o Proeja, devem ter como foco a relação trabalho e educação, direito à escolarização, em que o conhecimento deve ser realizado em conjunto por meio da atividade dialógica, articulando teoria-prática, favorecendo o refinamento das ideias e concepções do grupo, pois, de acordo com Bolzan (2002, p. 13), é necessário que “pensamento e ação sejam estudados de forma integrada, evitando abordagens que valorizem o domínio de um sobre o outro”.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 na aplicação do Decreto nº 5.154/2004 para a educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio definiu novas orientações para a organização da educação profissional com a previsão de três opções, sendo uma delas a integração. O documento-base (BRASIL, 2007, p.41) relata que,

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. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para formação profissional.

O horizonte almejado é a superação da dualidade, a busca da integração, na qual o ser humano é visto como um ser em sua totalidade capaz de pensar, refletir e agir. Nessa perspectiva, assume-se a idéia de formação “integral” do cidadão, fundamentada numa ação educativa que leva em conta a reflexão sobre a sociedade, o homem, suas condições naturais, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, condição *sine qua non* para a efetiva universalização da educação básica.

Nesse debate Frigotto, *et al* (2005, p. 58-59) nos convida a refletir sobre a categoria fundante do homem — o trabalho — ressaltando que “o trabalho não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. O ser humano é capaz de criar e recriar a sua própria existência pela ação do trabalho sobre a natureza para suprir suas necessidades tanto sociais quanto culturais. Para Ramos (2005) esse é o foco da discussão, pois o currículo escolar deve ser voltado para as humanidades tanto quanto para a ciência e tecnologia.

O documento-base (BRASIL, 2007) aponta que, o processo de formação de trabalhadores está subsumido ao processo educacional, responsável pela produção de conhecimentos e de profissionais competentes, comprometidos, críticos, participativos e habilidosos para encarar o desenvolvimento tecnológico, não apenas para o mercado de trabalho, mas também, e principalmente, para o exercício da “cidadania”. Devido ao processo corrente de transformação, a ciência contemporânea também traz alterações na

organização do saber, construindo novos saberes, com novos métodos e conceitos, e o homem, por sua vez, começa a produzir de outra forma, tanto material quanto intelectualmente, estabelecendo novas maneiras de relações sociais entre os indivíduos. Desta forma, “saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político”. (NOSELLA, 2002, p. 37).

É interessante ressaltar que essas mudanças aceleradas, as novas tecnologias e o desafio da formação profissionalizante requerem subsídios teórico-metodológicos dos educadores para atuarem no processo ensino-aprendizagem desta clientela numa sociedade que exige mais e mais de seus cidadãos. Assim, para que isso aconteça com efetividade, é preciso investir na formação dos educadores para que eles possam atuar conhecendo os sujeitos e as práticas que deverão (des) construir nessa inter-relação educador-educando. Como ressaltam Nascimento *et.al*, (2009, p. 15-16); “A formação continuada busca ser um espaço em que o educador pode refletir sobre sua prática pedagógica, revendo-a no processo.” A referida formação busca valorizar as experiências pessoais do educando e proporciona aos educadores a apropriação de conhecimento no âmbito das metodologias propostas pelo Programa para aplicá-las no cotidiano escolar.

De acordo com estas colocações, as instituições precisam de uma reconceitualização constante por meio de uma ação reflexiva sobre a formação do educador. O saber historicamente produzido, organizado e acumulado é necessário para aprimoramento do conhecimento e formação da consciência para a transformação da realidade. Portanto, conforme Imbernón (2009, p. 16); “É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunado.” Para isso, faz-se necessário intensificar o trabalho educativo, reformar as estruturas de formação de acordo com o contexto político e social de cada região, buscando opções para a realidade educacional.

No caso do Proeja, desenvolvido no interior dos IFs, isto requer formação específica para seus educadores, uma vez que esses não têm experiência nessa área, com o objetivo de melhorar a qualidade de intervenção do educador por meio da prática coletiva do conhecimento, por intermédio de uma formação profissional continuada que, deve ser direcionada e potencializada com mecanismos específicos e dentro de espaços peculiares que garantam novas descobertas e inovações dos saberes prático-pedagógicos, formando grupos fortes em defesa da emancipação social e pela constituição de seres omnilaterais, perceptíveis e capazes de influenciar e mudar esse sistema de produção e reprodução.

É na perspectiva de uma atitude política e profissional que deve existir uma articulação entre formação de professores e a diversidade (especificidades dos sujeitos da EJA) para a conquista da identidade do professorado como agentes pedagógicos e políticos, capazes de intervir, participar, elaborar e executar políticas educacionais no sentido da transformação da realidade.

Conforme Martins (2008), os dados realizados pelo (INEP), aponta que no ensino médio ainda há 22.212 professores sem formação universitária; no ensino fundamental um pouco mais da metade do total de docentes, o que equivale a 429.601; na educação infantil mais da metade, 185.584 dos educadores, não passaram por uma formação acadêmica; e na zona rural, estes índices são mais agravantes em todos os aspectos, principalmente quanto à formação de professores. Estes dados demonstram fragilidade e a precariedade da educação no âmbito da formação docente. Os dados do INEP 2009 apontam uma estatística dos Docentes da Educação Básica no Brasil com formação específica por disciplina: Português 56%, Matemática 27%, Física 9%, Química 13%, Geografia 26%, História 31%, Biologia 57%, Artes 20%, Educação Física 50%, Língua Estrangeira 29%. A educação brasileira ainda tem muito a percorrer para alcançar um patamar de assistencialidade e qualidade de ensino no quadro educacional.

Hoje, busca-se a “qualificação” desses educadores, porém muitos deles fazem uma educação aligeirada em cursos à distância de caráter duvidoso. Soares e Jimenes (2008), relatam que o Governo atual tem pautado a política de formação de professores na educação a distância com a implantação da Universidade Aberta Brasileira-(UAB) e a transferência do fundo público para o setor privado mediante o ProUni (Universidade para Todos) que atende acadêmicos oriundos de camadas desfavorecidas socialmente em universidades privadas financiadas pelo governo.

Não se pode deixar de mencionar a necessidade da formação continuada dos educadores do Proeja no campo da pós-graduação, para que estes tenham condições de buscar novas reflexões e lidar com essa nova modalidade de ensino. No caso do IFPA, e em muitos outros, a ausência de professores com uma formação mais abrangente e humanista, na área de educação profissional, ainda é um grande problema, pois a maioria deles é oriunda das engenharias, o que traz implicações didático-pedagógicas para a Eja. Para as instituições federais que trabalham apenas com o ensino regular médio/profissionalizante, é um desafio sensibilizar esses profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino.

O governo federal investe na qualificação de profissionais, como determina o documento do Programa PROEJA, com o intuito de prepará-los para o seu desempenho nessa nova modalidade de ensino (EJA) e, assim, atingir os objetivos propostos por esta política.

O IFPA, em curso de especialização incentivado pelo governo federal em 2006, impulsiona a **formação continuada** de seu corpo docente, técnico-administrativo e técnico-pedagógico, pois nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, cada profissional deve assumir outra atitude, forjada com base em outro tipo de formação, pautada no compromisso social, proporcionando situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência no campo social, cultural e ideológico da própria profissão docente.

Como professora do IFPA há alguns anos, fui coordenadora administrativa e depois, coordenadora do ensino médio. Sou graduada em Letras pela PUC/GO e ministro aulas de língua estrangeira (língua inglesa) nesta instituição. Com a implementação do PROEJA, fui lotada para ministrar aulas nos cursos dessa modalidade e, por não ter experiência, voluntariamente participei de uma capacitação na especialização *lato sensu* realizada nesta instituição (IFPA), que gerou uma série de inquietações e desejo de aprofundar neste assunto.

A participação no Curso de Especialização do PROEJA e as dificuldades de implementação do Programa e seu desenvolvimento no IFPA despertaram a necessidade de melhor compreensão desse fenômeno educacional. Assim, este trabalho fundamenta-se na relevância do desenvolvimento de uma atuação investigativa, que busque os entendimentos teóricos e práticos da formação dos docentes, articulada ao desenvolvimento das atividades determinadas pelo governo federal às instituições responsáveis pela formação continuada de professores e educação profissional.

É central nesse panorama, o seguinte problema geral: como foi construído o currículo integrado e como é realizada a formação continuada dos professores do Proeja no IFPA?

Tal problema conduz às seguintes questões:

- 1) Como foi implantado o Programa Proeja e o Curso de Especialização-PROEJA no IFPA?
- 2) Qual a fundamentação teórico-prática do Curso de Especialização-PROEJA?
- 3) Qual concepção de formação e perfil de profissional estão subjacentes ao Curso de especialização do PROEJA?

4) Que mudanças a formação recebida na especialização trouxe para a prática pedagógica dos professores do PROEJA, em relação à integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e a EJA?

5) Como foi construído e implementado o currículo integrado do Proeja no IFPA?

Definiu-se, então, com base nesses questionamentos, o objetivo geral da investigação: analisar a construção do currículo integrado e a formação continuada dos professores do PROEJA realizada no IFPA em relação à sua prática educativa. Reúnem-se como objetivos específicos: a) investigar a implantação do Curso de Especialização do Proeja no IFPA, evidenciando aspectos legais e pedagógicos; b) analisar a fundamentação teórico-prática do Curso de Especialização do PROEJA; c) identificar a concepção de formação e perfil de profissional inerentes ao Curso de Especialização; d) verificar as implicações da formação recebida no Curso de Especialização do PROEJA na prática pedagógica dos professores do PROEJA, em relação à integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e a EJA; e) avaliar a implementação do currículo integrado no Proeja

A pesquisa, com abordagem qualitativa, foi ancorada num estudo de caso no IFPA, sede Belém, com recorte temporal a partir de 2006, data em que teve início a política de formação continuada na Instituição. Tomando por base a concepção de Minayo (1994, p. 16):

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intricavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa, sua primeira fase constou de revisão bibliográfica do tema e levantamento de fontes documentais; a segunda etapa consistiu na análise documental. Estas duas fases da pesquisa possibilitaram a reunião de informações a respeito da história, concepções, contradições, práticas e desafios da EJA, sobre a problemática da não universalização do ensino em virtude da ausência de políticas públicas perenes; sobre o PROEJA, nesse mesmo cenário, que traz a ideia de um novo cidadão, omnilateral, crítico, capaz de engajar-se nas mudanças aceleradas da sociedade e fazer a leitura do mundo; e sobre a política de formação continuada dos professores do PROEJA no IFPA.

A análise documental¹ é uma técnica valiosa de coleta de dados, servindo para complementar as informações obtidas por outras técnicas e/ou para revelar aspectos novos de um assunto ou problema, e "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse." (CAULLEY apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38)

Para análise documental, lançou-se mão de fontes sobre o PROEJA e o Curso de Especialização-PROEJA, como decretos, portarias, editais, proposta pedagógica, ata de reuniões, relatórios do Curso, dentre outros, buscando evidenciar aspectos legais e pedagógicos.

Depois de realizados esses procedimentos, passou-se ao terceiro momento, quando foi realizada a pesquisa de campo mediante entrevistas semi-estruturadas com a coordenação da formação continuada; com ex-alunos do Curso de Especialização, que são docentes da Instituição e atuam no PROEJA; com uma professora que acompanhou a implantação e a implementação do PROEJA; com o diretor geral (à época), hoje reitor, cujos depoimentos forneceram elementos novos e/ou complementares sobre os aspectos legais, o processo de implantação do PROEJA e do Curso de Especialização no IFPA e os aspectos pedagógicos destes (fundamentação teórico-prática, concepção de formação e perfil de profissional, proposta político-pedagógica). Foi realizado, também, um grupo focal com alunos ingressos nos primeiros cursos do PROEJA em 2007, a saber: Informática, mecânica, edificações e eletrotécnica, cujos testemunhos foram de grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

A entrevista é o recurso mais usual no trabalho de campo, mediante o qual o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos agentes sociais, refletindo sobre a forma e conteúdo da fala quanto às contradições, indecisões, expressões etc..., coletando os fatos vivenciados e relatados por esses sujeitos-objeto, conforme anota Brandão (2002).

E, por fim, foram feitas as análises documentais juntamente com os dados coletados, com a finalidade de identificar e acompanhar as implicações da formação recebida no Curso de Especialização em PROEJA, na prática pedagógica dos professores do PROEJA no IFPA, em Belém.

¹ Para Phillips, apud Ludke e André (1986, p. 38), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, *memoranda*, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos.

O curso de especialização *lato sensu* foi realizado através de três fases de processos seletivos, com três turmas de 35 alunos em cada processo, no período de seis meses, de 2006 a 2009. Essas fases foram analisadas no intuito de identificar mudanças e/ou avanços no atendimento das perspectivas e melhorias do seu procedimento metodológico e implicações na prática pedagógica dos professores do Proeja.

Os sujeitos investigados neste estudo foram: um professor de cada curso do Proeja (informática, edificações, eletrotécnica e mecânica) que participou do curso de especialização; uma professora da implementação do Proeja; um aluno de cada curso técnico do Proeja que iniciou em 2007); o diretor geral (hoje reitor) e a coordenadora pedagógica do curso de especialização do PROEJA-IFPA.

No tocante à estrutura do trabalho ora apresentado, este é composto de cinco capítulos. O primeiro referente à contextualização histórica da Eja no Brasil que descreve as marcas da educação de jovens e adultos no sistema de ensino brasileiro no contexto dos governos FHC e Lula da Silva até 2006. As contribuições teóricas foram embasadas em Haddad (2006), Haddad (2008), Sanz Fernandez (2006), Soares e Galvão (2005), Arelaro e Kruppa ((2002), Mancorda (2007), Manfredi (2002), Tuppy (2002), entre outros. Neste capítulo, procurou-se construir uma análise da real situação em que se encontra a educação de jovens e adultos e os programas que incidem sobre essa modalidade de ensino no País.

O segundo capítulo refere-se à proposta oficial do PROEJA e seu processo de implantação e desenvolvimento no IFPA, e das ações iniciadas no âmbito da política de formação continuada dos professores do IFPA, com foco no curso de especialização do PROEJA. Aqui foram analisados os documentos oficiais desde a implantação até à especialização.

O terceiro capítulo abordou a implantação e implementação do curso de especialização do PROEJA no IFPA.

O quarto capítulo tratou da discussão teórica com base na formação humana e currículo integrado, cujo objetivo foi compreender os conceitos e pressupostos fundamentais para uma formação integrada que tem como eixo a transdisciplinaridade e a omnilateralidade. Selecionou-se como referências autores clássicos como Torres Santomé (1998), Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Cunha (2009), Rummert (2005), Manacorda (2007), entre outros.

O quinto capítulo aborda a formação, currículo e a prática pedagógica dos professores do PROEJA. A contribuição dos autores Arroyo (2006), Moll (2008), Bolzan

(2002), Correa e Figueiredo (2008), e vários outros, possibilitou uma compreensão mais profunda da prática pedagógica dos professores em relação ao Proeja frente ao enorme desafio de lidar com essa modalidade de ensino. Evidenciou-se relatos, também, mediante uma síntese dos resultados da pesquisa, analisados conforme os objetivos dessa busca imbricados no referencial teórico.

Quanto às considerações finais, empenhou-se em responder às questões norteadoras, cuja finalidade foi analisar e compreender o fenômeno da formação continuada dos professores da educação profissional, o currículo integrado em relação à educação de jovens e adultos nos cursos do PROEJA.

Os resultados foram imprescindíveis no tocante ao preconceito arraigado nessa modalidade de ensino e o quanto é necessário investir e melhorar a formação continuada de educadores.

Espero que esta investigação contribua para análises de professores-pesquisadores nesta área educacional que buscam melhorias para o ensino no Brasil.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA

1.1 As marcas do passado

A instituição escolar construída na modernidade, segundo Sanz Fernández (2006), sempre esteve voltada para o ensino de crianças, adolescentes e jovens, e não para a educação de adultos, pois se pensa que todos receberam educação escolar na idade própria. Todavia, o acesso à escola, e antes mesmo dela, a alfabetização e a leitura era um processo histórico paulatino.

Países como o Brasil, onde muitos precisam trabalhar desde cedo para sobreviver, os estudos ficam em segundo plano, ocasionando um grande contingente de analfabetos em todo o País. Ao longo da história mundial e precisamente na Alta Idade Média, estima-se que o número de alfabetizados era entre 1% a 2%, e 65% do clero que tinha privilégios, por ser a carreira eclesiástica a única que exigia alfabetização. Por isso a Igreja foi a primeira a recuperar o espaço escolar e a recrutar crianças para as escolas monásticas, (SANZ FENANDEZ, 2006).

Muitos aspectos favoreceram a busca pela leitura, como a invenção da imprensa, a Reforma, a Revolução Industrial, que precisavam de trabalhadores aptos para desenvolver tarefas mais complexas, e a alfabetização tornou-se condição necessária para seu desempenho e desenvolvimento do mundo industrializado.

Sanz Fernández (2006) relata a emergência de educação de adultos desde a Antiguidade, quando os filósofos ensinavam os adultos a refletirem. Na sociedade medieval, havia essa preocupação com a aprendizagem e desenvolveram três modelos — alfabetizador, dialógico social e econômico produtivo — que funcionaram durante muito tempo, apesar de que, ser analfabeto nesta época era normal, até mesmo entre os cargos de alto escalão.

No século XVI (Alta Idade Média), foi achado um cartaz de um professor itinerante que propunha a aprendizagem rápida da leitura e da escrita para pessoas adultas, uma vez que, nesse período, com maior uso da escrita na sociedade, este aprendizado se tornava necessário. Nessa época, a educação de adultos não tinha uma identidade própria, muitos estudavam junto com as crianças que, conseqüentemente, não tinham uma identificação específica.

Na Europa, houve certa separação nos meados dos séculos XVII e XVIII, quando se pensou num espaço sociológico peculiar para a infância. Já no século XIX, apareceram algumas organizações institucionais com perfil de escola infantil, travando um paradoxo com o passado, que permeou até os meados do século XX, época em que

[...] o referente não é escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim a procura dos aprendizes. (SANZ FERNANDEZ, 2006, p. 14).

A modernidade trouxe novas nuances ao ensino, traçando um paradoxo no que já estava proposto ou mesmo posto como referencial educacional.

Os sistemas assim vão reproduzindo uma nova realidade sociológica que impõe um modelo de aprendizagem para adultos cada vez menos escolar, menos infantil, conforme relatórios da UNESCO e OCDE, explicitado por Sanz Fernandez (2006).

Haddad relata que, em junho de 2006, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontava a população brasileira em 186.494.356 habitantes, espalhados em toda República Federativa do Brasil com seus 26 estados, 5.561 municípios dentro das cinco grandes regiões, e que o Censo 2000 verificou que a metade dessa população era constituída de crianças e jovens de menos de 25 anos de idade. Acentua também que, dos países da América Latina, no século passado, o Brasil foi o que mais cresceu populacional e economicamente, “mas manteve quase inalterados seus índices de concentração de renda, constituindo-se em um dos países mais desiguais do mundo”. (2008, p. 21).

É concebido o fato de que o Brasil é um país imenso e de grandes riquezas naturais, mas também de grandes contrastes traçados pelas desigualdades sociais, pois a renda está concentrada numa minoria dominante, enquanto a maioria da população é apenada, em razão da má distribuição de renda estabelecida pelo próprio sistema capitalista. O país tem crescido economicamente, atingindo o patamar de décima economia mundial, mas mantendo 20% da sua população abaixo da linha de pobreza, conforme Haddad (2008), e conceitua essa situação, dizendo que,

Desigualdade e pobreza são dois fenômenos distintos, apesar de inter-relacionados. Pobreza mede-se pelas condições mínimas de sobrevivência das pessoas em uma determinada sociedade. Desigualdade diz respeito à forma de distribuição de bens e recursos em uma determinada sociedade. Como o Brasil é considerado um país de renda média, logo, não pobre, a disseminação da pobreza no país decorre essencialmente da acentuada desigualdade na distribuição de seus recursos. (HADDAD, 2008, p. 21).

Portanto, estes contrastes estão marcados, de um lado, pela exclusão econômica e educacional e, de outro, pelos escassos postos de trabalho formal, que exigem cada vez mais escolarização e especialização técnica dos trabalhadores. Muitos outros fatores denotam a desigualdade nesse País como a discriminação étnico-racial, relação de gênero, entre outros, que faz implicitamente a exclusão sistemática desse segmento social, deixando a desejar o processo de formação e conscientização de seus direitos, procriando uma sociedade cada vez mais de desiguais e excluídos, conforme conclusão de Haddad (2008).

Os movimentos sociais são a chave-mestra na abertura de caminhos possíveis para a conquista de uma educação igual para todos no cumprimento do direito. A educação de jovens e adultos, aos poucos, se consolida e ganha novos espaços no concerto nacional. A primeira Constituição Republicana de 1891, proibia o voto dos analfabetos, provocando entre os intelectuais deste país, um sentimento de “vergonha nacional” tendo em vista os países desenvolvidos. De acordo com Soares e Galvão

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos. Foram lançadas várias campanhas pela alfabetização no período. Ao lado de associações que congregavam intelectuais, vários estados, muitos dos quais administrados na área educacional pelos “renovadores” tomaram iniciativas diversas em relação à questão, na medida em que gozavam de autonomia para implantarem seus próprios sistemas de ensino. Não havia uma política nacional e centralizada de educação. (2005, p. 262-263).

Nesta época, nominaram o analfabetismo como uma doença, uma chaga, um câncer que degenerava a sociedade e que precisava ser curado, mas deram apenas paliativos considerados redentores do País e, até hoje, apesar dos avanços, a sociedade sofre por falta de uma solução eficaz para que todos alcancem um patamar mais elevado de educação e de justiça social.

A educação é inerente à vida nacional, porque não dá para compreender educação fora do contexto social e, o País não atingiu patamares mínimos de justiça social pela consistência de riqueza produzida e usufruída por uma minoria. Outro impasse para a efetivação do desenvolvimento dessa educação é o enfrentamento das escolas particulares que estão preparadas somente para receber aquele outro público, e esse, de Eja, é difícil de atender, pois requer estruturas e acompanhamento pedagógico diferenciado e formação continuada de professores-educadores para tornar possível a sua execução com qualidade (ARELARO; KRUPPA, 2002).

O capital vê a educação como um simples serviço que pode ser privatizado e para a classe trabalhadora, a educação é um direito, inclusive previsto em nossa Constituição. BERTOLDO (2008, p. 101), assevera que, “quando o capital enuncia um discurso a favor da qualidade, tem como horizonte, aquela “qualidade” que garanta as suas taxas de lucro”. A dualidade estrutural continua nos encaixes da escola com a formação profissional para o pobre e formação humanística geral e científica para o rico, provocando distâncias sociais cada vez mais desumanas.

Baseado em Marx, Oliveira (2007, p.62) considera desumanas porque “o verdadeiro objetivo da produção da propriedade privada é a maximização dos lucros e dos juros (mercadorias), e não o número de trabalhadores a serem explorados no processo da produção”. E neste contexto, apresenta-se a dicotomização da necessidade humana, de um lado, o capitalista com suas necessidades refinadas e satisfatórias e, de outro, o trabalhador com suas necessidades básicas e grosseiras, verdadeiro suporte para ostentar a vida privilegiada dos detentores do poder e da lucratividade. Na prática, de acordo com Damasceno,

Esta estratégia de modernização reforça as relações de dependência, estimula o conformismo, ensina o povo pobre a aceitar as desigualdades estruturais e, mais ainda, colabora com os grupos privilegiados na manutenção do *status quo*, frequentemente em nome da paz e da ordem social (2005, p.15).

Além disso, como esses grupos privilegiados investem em seus negócios, esse povo pobre trabalhador é impelido a investir em seu próprio capital humano, cuja finalidade está subsumida à rentabilidade e manutenção da hegemonia econômica atrelada à educação. Pires (2005, p.40), afirma que: “na economia, a educação sempre apareceu subordinada a objetivos determinados pela lógica mercantil capitalista”

Gramsci (1932, p. 21) afirma que, “os intelectuais são os ‘pressupostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”, confirmando com isso a relação entre os intelectuais e o mundo da produção. Portanto, diante dessas informações do passado, pode-se constatar que a organização do processo educacional continua sendo o mesmo, cujas bases políticas e pedagógicas foram estruturadas dicotomicamente sob a hegemonia da classe dominante.

É um paradoxo que precisa ser transposto e vencido por meio de um sistema de ensino significativo para as mudanças sociais, apesar das influências políticas que está sob a égide capitalista. A dimensão política é destacada por (MANACORDA, 2007), conforme

a ideologia marxiana em que a escola não se separa da política, pois a educação é um trabalho social, assim como a formação profissional dificilmente se separa da mediação política. Para fechar esse raciocínio, recorre-se a (TUPPY, 2002, p. 109), ao enfatizar que “nenhuma lei está isenta de conteúdo político, histórico e social”. Portanto, são grandes os desafios dos sistemas educacionais para alcançar autonomia plena e exercer com justiça e equidade a inserção social e causar mudanças no contexto da sociedade brasileira.

O ponto crucial é enfrentar o modelo de organização dessa sociedade que, para os pensadores clássicos, só acontecerá com atitude reflexiva no horizonte revolucionário e para a formação de uma nova sociedade.

As injustiças sociais no Brasil, porém, não são recentes. São marcas presentes desde o Brasil Colônia-Império, quando só tinha direitos uma diminuta parcela da população. Os escravos negros, as mulheres, as crianças pobres e trabalhadores rurais não tinham o direito de estudar. De acordo com Soares e Galvão (2005), o objetivo do projeto de colonização dos portugueses era catequizar os indígenas, ensinado a ler e a escrever mediante a ação dos jesuítas, entre 1549 até 1759, quando foram expulsos pela coroa portuguesa, devido às novas diretrizes da economia e da política.

Conforme relatam Haddad e Di Pierro (2000), com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, o sistema escolar desorganizou-se e somente no Brasil Império foram encontradas tímidas informações sobre a educação de adultos. O preceito da Constituição de 1824, constituída sob forte influência dos europeus, foi interpretado como se a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” se referisse apenas às crianças, gerando esse grande atraso na educação brasileira. Nesse período, só tinha cidadania uma minoria pertencente à elite econômica que se incumbia de excluir os negros, indígenas e parte das mulheres.

Os povos nativos aprendiam entre eles mediante a observação e a participação direta nas atividades; quando os mais velhos ensinavam e os mais novos aprendiam fazendo, segundo Manfredi (2002):

Além desse traço próprio das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos. (P. 67).

Ainda conforme Manfredi (2002), desde o período colonial escravagista o ensino escolar contribui para a afirmação da forma dicotômica e contraditória que opôs trabalho

manual e intelectual. Tanto que as primeiras instituições públicas instaladas em território brasileiro foram as de ensino superior. Nessa época, o sistema jesuítico de educação desempenhou importante papel na catequese das populações nativas, populações estas constituídas, em sua maioria, por pessoas jovens e adultas, e foi a principal obra educacional no período colonial.

Com a formulação do Ato Adicional de 1834, houve propostas políticas para a educação de jovens e adultos, porém os professores não recebiam, faziam caridade, como afirmam Soares e Galvão,

Em muitas províncias, também se observa, principalmente na segunda metade do século XIX, a criação de associações de intelectuais que, entre suas atividades, ministravam cursos noturnos para adultos como uma forma de “regenerar” a massa de pobres brancos, negros livres, libertos e até mesmo, em alguns casos, escravos. Era preciso “iluminar” as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso. A alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito (2005, p. 261).

Entre os anos de 1840 e 1856, no Império, foram fundadas as casas de educandos artífices, que ensinavam ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade e eram vistas como “obras de caridade”. Nesse momento, prevaleciam ideias de que a força de trabalho estava diretamente ligada à produção. A população com idade acima de cinco anos, ao final deste período, representava 82% de analfabetos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No Brasil da Primeira República, conforme autores há pouco citados, a situação não foi diferente, pois, com a Constituição de 1891, o ensino público básico ficou na responsabilidade das Províncias e municípios, ficando o ensino secundário e superior com a União. Esses autores, (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 29), afirmam que “mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas” [...], pois essa dependia do pouco fomento das províncias que eram politicamente dependentes dos interesses das oligarquias. Mesmo assim, houve várias reformas educacionais neste período. Depois de 30 anos de República, em 1920, realizou-se um censo e este constatou que 72% da população continuava analfabeta.

Na Era Vargas, com a Revolução de 1930 e a Constituição de 1934, houve mudanças significativas no sistema educacional. Foi proposto um Plano Nacional de Educação coordenado e determinado pelo Governo Federal, reafirmando o direito de todos e o dever da União, estados e municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino. No

fim dos anos de 1940, a educação de jovens e adultos foi vista como um problema social e de política nacional. Neste período, esta foi reconhecida, pois a Constituição garantia que o ensino primário deveria ser estendido aos adultos, conforme relatam Haddad e Di Pierro (2000).

Até os anos 1940, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal. Já na década de 1950 era entendida como educação de base ou comunitária e, no final de 1950, como educação libertadora, liderada por Paulo Freire, (GADOTTI & ROMÃO, 2007).

O analfabetismo no Brasil sempre foi um problema crônico e um grande desafio a ser vencido. Muitos foram e continuam sendo os movimentos de educação popular, mas vários são os fatores que impediram a continuidade do ensino para acabar com o analfabetismo e com as desigualdades sociais. A falta de uma política pública que vá além dos programas de governo é um dos motivos das descontinuidades das ações no campo da educação de jovens e adultos no País.

De acordo com Gadotti e Romão (2007), de 1958 a 1964, por meio de um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire, culminou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos; e após 1964, com o golpe de Estado, reprimiu toda a mobilização já conquistada e Paulo Freire foi exilado para não incomodar a elite conservadora. Nessa época, o governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã).

Em 1970, desenvolveu-se o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com enfoque militarista, cujos princípios eram contrários aos de Paulo Freire, pois visava ao controle da população, com maior destaque para a rural. Em 1985, é extinto pela “Nova República” e substituído pela Fundação Educar. Mais tarde com FHC, é criada a Alfabetização Solidária (AlfaSol) e, atualmente, no governo do presidente Lula, é criado o programa Brasil Alfabetizado (GADOTTI; ROMÃO, 2007).

No período de 1970 a 1980, com a redemocratização retomou-se os projetos de cunho social desencadeando algumas mobilizações no país no âmbito da educação popular, como afirma Haddad (2008, p. 89),

Os anos 70 e 80 no Brasil foram marcados por forte ascensão dos movimentos sociais e populares: as pastorais sociais, os sindicatos, os movimentos populares e as ações pela conquista dos direitos individuais e políticos. [...] a Constituição de 88 ampliou os direitos, produto de ampla mobilização da sociedade civil por uma escola pública democrática e de qualidade que acompanhou a saída do país do regime de exceção. A

educação de adultos ganhou status de direito e dever do poder público em atender esta demanda. [...] a LDB de 1996, acabou em restringir esta conquista[...].

Mas a EJA permaneceu firme em seus propósitos e ganhou espaço no campo educacional. A Constituição de 1988 foi uma resposta positiva a esses movimentos e como resultado desse processo, reconheceu novos direitos constituindo a democratização do poder público.

Segundo DiPierro (2000), na década de 1990, marcada pela implantação das políticas neoliberais, houve retrocesso no olhar para a EJA, inicialmente com o Presidente Fernando Collor de Melo que extinguiu a Fundação Educar. Seu sucessor, Itamar Franco, propôs outro plano para erradicação do analfabetismo em dez anos, convencionando-o de Plano Decenal.

Depois, em 1994, com Fernando Henrique Cardoso que, desconsiderou os feitos anteriores, e, timidamente implantou alguns programas e estabeleceu algumas ações de governo, na tentativa de avançar com a Educação de Jovens e Adultos, e angariou algumas conquistas no âmbito da participação da sociedade civil e das políticas públicas com a formação dos fóruns de EJA, na tentativa de amenizar a situação caótica de analfabetismo.

A Emenda Constitucional nº 14/96 e a criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental – FUNDEF - limitaram o avanço desse segmento social. Essa década também foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, trazendo novos desdobramentos na educação do País.

O Brasil, uma das nações com o maior número de analfabetos do mundo, foi convidado a fazer parte da “Cúpula dos Nove”, países que receberiam ajuda internacional desde que apresentassem ações de desenvolvimento à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo (ARELARO & KRUPPA, 2002).

Algumas iniciativas foram tomadas, anteriormente, com o governo Collor, mas como a política no Brasil, é ainda ineficiente e recheada de corrupções, em razão disso, os recursos foram insuficientes e usados indevidamente. Assim, muitas comissões estaduais não puderam atuar por falta total de condições econômicas e políticas. A EJA se mantém viva graças às pressões sociais que levou a sociedade civil a lutar por seus direitos. Mediante estas observações (MOLL, 2004, p. 11) assevera que,

A assistemática dos programas de alfabetização e de educação para adultos no Brasil tornou-os reféns de uma lógica que, durante décadas, fez dessa temática um discurso político rentável e desconectado de compromissos reais.

Após o “impeachment” de Collor, o novo presidente desenvolveu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) envolvendo esferas representativas de educadores, governantes e outros.

O presidente da República, FHC perdeu o foco e retirou esse tipo de educação da responsabilidade do MEC e a transferiu como ação social à Primeira Dama que cria e exerce a Presidência do Programa Comunidade Solidária, até então apoiada pelos movimentos sociais que mais tarde se retiram. Como era apenas um programa e não uma política pública, mostrou seu caráter assistencialista e não cumpriu a tarefa de universalização do ensino. Mas foram criados outros Programas como: PRONERA, PLANFOR e Recomeço.

Durante seu governo, a EJA teve resultados insignificantes diante da grande demanda. O governo Lula está buscando reverter essa situação tornando essa modalidade uma responsabilidade pública administrada pelo MEC, despojado do caráter assistencialista, apesar de que ele não tem conseguido garantir o acesso a todo ensino fundamental para jovens e adultos, em razão de ausência de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental - FUNDEF para a EJA e à demora da implementação do Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica - FUNDEB, criado para o substituir.

O Brasil traz marcas de histórias vividas e sofridas, narradas, construídas, reconstruídas e repetidas, refletidas em milhares de brasileiros que adquiriram esse legado histórico-social negativo. O resgate destes jovens e adultos, ainda é visto de maneira preconceituosa por muitos integrantes da sociedade civil, assim como da sociedade educadora letrada, tornando o processo ainda mais difícil de ser executado com equidade, conforme respostas colhidas de uma entrevista com uma professora do Proeja que apresentarei no próximo capítulo.

Segundo Paulo Freire (1987), a prática educativa não pode estar atrelada a uma pedagogia com perspectiva dominante, mas libertadora, pois os métodos de opressão não podem servir à libertação dos oprimidos que estão às margens da sociedade em uma situação precária e alienadora; mas sim por intermédio de uma nova prática humanista que deve surgir das bases enraizadas nessas subculturas, porque, com elas será um contínuo retomar reflexivo diante da leitura de mundo, criando e recriando comportamentos que provocam a libertação da consciência humana. Aí sim, podemos afirmar, na práxis, que

está sendo aplicada uma educação com a prática de liberdade, na qual o processo educacional parte da realidade do educando.

A educação reproduz, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem, da realidade que o cerca e o arremessa para um plano mais elevado e consciente de sua formação humana.

No governo Lula, porém, a educação de jovens e adultos assumiu novos vieses, que vão além da educação formal no âmbito da diversidade e em busca da perenidade e da educação ao longo da vida, mediante uma elaboração coletiva da política pública nacional. Como exemplo, pode-se mencionar a criação da Secretaria de Educação Continuada e de Diversidade – SECAD (2003), que desenvolve coletivamente ações de organização e coordenação de programas de EJA na busca de reflexões e melhorias do ensino e fortalecimento das práticas pedagógicas.

Neste sentido, Haddad (2008, p.29) acentua:

a importância de se investir na educação de jovens e adultos no Brasil, reside no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de um direito universal que, em virtude das desigualdades apontadas, lhe foi negado no passado e cujo acesso lhe é dificultado no presente, em razão da opção de desenvolvimento adotada, com enfoque na priorização do crescimento econômico em detrimento da expansão das capacidades da população.

Essa contextualização torna visível a complexidade dessa modalidade de ensino e da necessidade de uma reflexão teórica aprofundada à prática, subsumida numa multiplicidade de contextos culturais e sociais permeada pela exploração dos menos instruídos, e por isso a dificuldade de romper com essa dicotomia educacional instituída pela sociedade da minoria.

1.2 O sistema e as modalidades educacionais no Brasil

Conforme o documento, Resumo Executivo da CREFAL para a V CONFINTEA, elaborado por Haddad (2008): “A Situação Atual da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil”, apresenta um panorama da EJA de 2000 a 2005. O sistema educacional brasileiro está organizado em dois níveis: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior, e com as modalidades de educação de jovens e adultos, a educação escolar indígena, a educação profissional e a educação especial para deficiências físicas.

Durante esses seis anos, mesmo havendo aumento na oferta, os progressos que o Brasil conquistou em termos de elevação da escolaridade da alfabetização à educação básica foram bastante tímidos.

O ensino fundamental teve aumento na oferta quanto ao número de vagas, mas mesmo assim, ainda há uma grande demanda de crianças e adolescentes fora da escola entre sete e 14 anos, somando um equivalente a 739.413 pessoas (PNAD, 2003 apud HADDAD, 2008). Isto acarreta mais problemas para o sistema educacional quanto ao atendimento, pois a demanda é grande em relação ao número de educadores com qualificação para o ensino.

Haddad (2008), relata que o Estado de Alagoas na Região Nordeste, apresenta o índice de 6,3% ou 32.968 crianças e adolescentes na faixa de sete a 14 anos que não frequentam a escola, configurando-se como pior índice do País.

Em 2000, no Brasil havia 42.844.220 pessoas entre analfabetos funcionais (o que tem entre um e quatro anos de estudo) e analfabetos absolutos acima de dez anos de idade que representavam 31,4% dessa faixa etária que não usavam da leitura e da escrita (IBGE, 2000 apud HADDAD, 2008).

O grupo populacional com idade igual ou menor de 50 anos concentra o maior contingente de analfabetos (48,7%), mas também atinge quase dois milhões de jovens entre 15 e 24 anos e 1,4 milhão de adolescentes entre dez e 14 anos, conforme pesquisa realizada em 2000 por Haddad (2008). Isto demonstra a necessidade de aumentar a oferta para não acumular herdeiros da exclusão.

Os dados de 2003 apontavam que 21,3% das crianças não frequentavam esse nível de ensino (fundamental). Em relação ao gênero, os homens apresentam menor índice de escolarização do que as mulheres entre cinco e 17 anos, conforme Haddad (2008).

A duração do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos, com a obrigatoriedade do ingresso de crianças a partir de seis anos de idade, de acordo com a legislação educacional de 2005 – Lei n. 11.114, de 16 de maio, que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos e de 2006 – Lei n.11.274, de 6 de fevereiro, que altera e amplia o ensino fundamental para nove anos de duração com prazo de implantação até 2010, (MEC).

Em 2005, os dados do 5º Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional–INAF demonstraram que somente 26% da população brasileira tem domínio pleno das

habilidades de leitura e escrita, na faixa de 15 a 64 anos. Destes, 53% são mulheres e 47% são homens e, neste universo, 70% têm até 34 anos (HADDAD, 2008).

O Brasil, para alcançar esse contingente de analfabetos, precisa executar ações que favoreçam uma reforma educacional voltada para o interesse do País, como o fortalecimento das políticas públicas e investimento que permitam maior acesso e liberdade dos grupos desfavorecidos a garantia de educação e também que favoreçam a entrada no mercado de trabalho (HADDAD, 2008).

É sabido que a falta de oferta de vagas, a evasão e a repetência contribuem para gerar grande demanda para a educação de jovens e adultos e que, segundo pesquisas, são diversos os fatores em torno da vida dos brasileiros que contribuem para que isto aconteça.

Nos anos de 1990, durante o mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o País passou por reformas neoliberais que trouxeram grandes consequências para o campo educacional, em razão dos cortes no orçamento para o enxugamento dos gastos públicos e a contenção de despesas nas áreas sociais. A educação, concebida como área prioritária para atuação do Estado, foi fortemente prejudicada com a descentralização e municipalização das responsabilidades, conjugada com a centralização das diretrizes curriculares e avaliação.

Em 1996, diante de uma grande tensão e disputas entre governo e sociedade civil, o MEC exerceu forte influência na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que regulamentou o campo educacional após a aprovação da Constituição Federal de 1988. A Lei aprovada frustrou os anseios da sociedade civil, que esperava mais amplitude e garantias no direito à educação. Nesse mesmo período foi aprovada também no Congresso Nacional a Emenda Constitucional/14 que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério-Fundef e foram elaboradas legislações complementares para os diversos níveis de ensino, fazendo o arremate das reformas e limitando os direitos da EJA, pelo veto Presidencial².

Conforme Arelaro e Kruppa (2002), a municipalização compulsória trazida pela Emenda Constitucional 14/96 e regulamentação pela Lei 9.424/96 prejudicou sobremaneira a EJA, pois o presidente da República vetou a inclusão das matrículas dos cursos de educação de jovens e adultos, na função supletiva, no cômputo global das matrículas do

² Veto Presidencial significa literalmente proibido pelo presidente. Esta palavra vem do latim e significa literalmente “EU proíbo.”O presidente da República tem o poder de veto, podendo vetar totalmente ou parcialmente um projeto de lei, comprovando sua justificativa de veto, porém o mesmo não tem poder absoluto quando for atingida uma maioria absoluta.(WWW.wikipedia.org/wiki/veto)

ensino fundamental para recebimento de recursos do Fundef. Assim, os vetos ao Fundef excluíram o financiamento do ensino fundamental para pessoas de mais de 14 anos. A saída encontrada pelos municípios para atendimento da EJA foram as parcerias com movimentos sociais e órgãos não governamentais, um cenário que denota diminuição do Estado, como apontam as autoras:

Na educação de adultos, as parcerias com movimentos sociais e com outras organizações não-governamentais, iniciadas como um movimento político e de fortalecimento da Eja, passaram, muitas vezes, a ser barateada e, por isso, possível de oferecimento dessa educação. No mesmo sentido, generaliza-se a instalação de telessalas, procedimento que, do ponto de vista político e pedagógico, tornou-se a maneira de oferecer uma formação em massa, mesmo que aligeirada com esta dívida social elevada, (ARELARO; KRUPPA, 2002, p. 101).

Conforme Haddad (2008), no plano internacional houve forte pressão em defesa do direito à educação, mediante os ciclos de conferências das Nações Unidas, como “Educação para Todos”, em Jomtien, em 1990, onde vários países assumiram compromissos de alfabetizar todos os cidadãos; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA³ em Hamburgo, em 1997, veio reafirmar esses compromissos, exercendo forte pressão no reconhecimento dos direitos educacionais e na erradicação do analfabetismo. Vale lembrar que a CONFINTEA é celebrada desde 1949.

Na Declaração de Hamburgo, documento elaborado na V CONFINTEA, a EJA é afirmada:

como direito humano fundamental e um direito chave para o século XXI, sendo tanto uma “consequência do exercício da cidadania como condição para a plena participação da sociedade”. Assumiu-se o compromisso de “oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas” [...] e construir “amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada”. (HADDAD, 2008, p. 32).

Seis anos depois, a UNESCO na V CONFINTEA +6, avaliou os avanços ou não das metas assumidas por parte de cada país, mas os resultados não foram dos melhores, por causa da redução do financiamento em quase todos os países, cujo enfoque estava na priorização do crescimento econômico. Assim, observa-se que a falta de prioridade para a educação permeia os países periféricos. E a educação de jovens e adultos, “a pobre dos

³ A CONFINTEA V foi realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, entorno de 1300 participantes, com a participação de mais de 150 estados membros e mais 500 ONGs. Reafirmou-se o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos para um desenvolvimento justo e sustentável. A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para uma plena participação da sociedade.

pobres”, vai sendo privada cada vez mais de oportunidades para o desenvolvimento sociolaboral de seus “agregados”.

Passaram-se seis anos e foi realizada a VI CONFINTEA⁴, em Belém do Pará em dezembro de 2009, para mais uma vez fazer um balanço do desenvolvimento da aprendizagem da educação de jovens e adultos, com propostas urgentes de ação para que todos sejam escolarizados, pois a UNESCO aponta que pesquisas mostram uma grande parcela de alunos de diferentes níveis educacionais com deficiência em disciplinas críticas, e, isto prejudica a inclusão desses jovens e adultos nessa sociedade pós-moderna. As autoridades reconhecem que sem a participação de todos as metas dificilmente serão alcançadas.

Anterior à VI CONFINTEA ocorreu, também, o Fórum Internacional da Sociedade Civil – FISC - preparatório à VI CONFINTEA que foi realizado em Belém/Pará de 28 a 30 de novembro de 2009. Neste evento foi discutida a situação da educação de jovens e adultos através de debates, mesas-redondas, simpósios, apresentação de trabalhos divididos de acordo com a linha de interesse de cada grupo inscrito.

Particpei do simpósio sobre formação continuada, exposto por Maria Helena Nogueira. Ela falou sobre as deficiências na formação inicial e formação continuada para professores de jovens e adultos. Ressaltou a necessidade de consolidação da formação de professores para se constituir uma comissão nacional, assim como Fóruns estaduais de formação de professores, com o intuito de fortalecer essa política criando cursos preparatórios e específicos para essa categoria.

1.3 A EJA no sistema de ensino nacional

De acordo com dados da pesquisa (2000-2005), de Haddad (2008), em 2000, a aprovação do Parecer 11 do CNE e resoluções, fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos regulamentando aspectos da LDB. Em 2001, a Lei Federal 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), definiu 26 metas prioritárias para o Decênio de 2001-2011.

⁴ A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, aconteceu em Belém/Pará de 01 a 04 de dezembro de 2009, onde participaram cerca de 1.500 pessoas dos países membros, ONGs, interlocutores sociais, organismos das Nações Unidas e do setor privado. Tomaram medidas para que os países continuem investindo em educação com senso de urgência e em ritmo acelerado para cumprir as metas estabelecidas. Esse marco requer que se reduza em 50% o analfabetismo até 2015.

A educação de jovens e adultos tem tomado fôlego e avançado dentro do sistema educacional, mas, para alcançar a meta estipulada em Hamburgo, de reduzir em 50% o índice de analfabetismo até 2015 e cumprir o que determina o Plano Nacional de Educação - PNE 2001— de superar o analfabetismo até 2011— faz-se necessário acelerar o ritmo de alfabetização, assim como criar oportunidades para jovens e adultos em todos os segmentos da sociedade e melhorar a qualidade do ensino de crianças e adolescentes para não produzir futuros excluídos do seio educacional.

Haddad (2008) relata que, a educação de jovens e adultos possui cursos de caráter presencial com 14.619.409 matriculados, semipresencial ou com presença flexível, com 996 mil matriculados, para facilitar o acesso e atender as peculiaridades de cada cidadão que queira estudar e que a EJA possui 44.838 estabelecimentos de ensino em todo território nacional. O autor supracitado explicita que

A frequência a cursos semipresenciais/presença flexível concentra-se nas regiões Sudeste (57,3%) e Sul (22,9%). Em todas as regiões, tanto no Ensino Fundamental, quanto no médio, tais cursos são ofertados majoritariamente pelas redes públicas estaduais. São os cursos com emissão por rádios e televisão, em centro de estudos flexíveis onde a presença do aluno só é sugerida para algumas aulas de reforço ou para tirar dúvidas com orientação de estudos. (HADDAD, 2008, p. 43).

Conforme o Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP, 2005 apud HADDAD, 2008), são 5.615.405 de matriculados na EJA em todo o País, sendo que a região Nordeste concentra o maior índice (42,4%), seguida pelo Sudeste (30,2%); Norte (13,3%); Sul (7,6%) e Centro-Oeste (6,5%). A maioria dos alunos de EJA é de afrodescendentes, equivalente a (53,3%) entre os que se declaram negros e pardos, mais concentrados nas regiões Norte e Nordeste, conforme dados levantados pelo autor retrocitado.

De acordo com Haddad (2008), as redes públicas estaduais são responsáveis pelo maior número de matrículas dessa modalidade de ensino (50,4%). A iniciativa privada tem pouco interesse em razão do baixo poder aquisitivo dos alunos da EJA.

Quanto à docência na EJA, as regiões Nordeste e Sudeste possuem maior concentração. No País, concentra-se na área urbana 85,1% e na rural 14,9%, o que corresponde a 247.983 funções de educadores. Estas áreas também se diferenciam quanto à formação docente, sendo que, na zona urbana, se concentra um número significativo de educadores que possuem o ensino superior, enquanto na zona rural, esse número é mínimo, atingindo apenas 8,1%. Os piores índices na formação de educadores estão na região

Norte. Há grandes contrastes entre as regiões em relação à formação desses docentes e os segmentos em que atuam (HADDAD, 2008). O autor aponta que

Os dados atuais sobre o atendimento de EJA demonstram uma tendência histórica de reprodução das condições da desigualdade. Nas regiões mais pobres, nas zonas rurais, estão estudando os alunos com menor escolarização, provavelmente em razão das suas próprias condições sociais. A estes, atendem os professores com menor escolaridade, através do elo mais fraco da federação, os mais empobrecidos municípios das regiões Norte e Nordeste (2008, p. 47).

O Plano Nacional de Educação—PNE de 2001, no capítulo III, prevê a educação nas prisões, no exercício dos direitos humanos e na aplicabilidade da universalidade e “justiciabilidade” dos direitos educativos para todos e quaisquer cidadão brasileiro. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN-MJ), a população carcerária no Brasil ultrapassa 300 mil pessoas, que corresponde a 0,21% da população total do país. Essa população é formada por jovens, pobres, homens com baixo nível de escolaridade, 70% deles não completaram o ensino fundamental e 10,5% são analfabetos absolutos. Porém, apenas 17% estudam no sistema penitenciário nacional. Sobre a educação no sistema prisional Haddad destaca que esta é

[...] realizada com ações pontuais e descontínuas, muitas vezes alocadas entre as ações de cunho social e filantrópico. Isto vale tanto para os processos de formação da educação básica, como também o ensino profissionalizante (2008, p. 50).

Pesquisas apontam que o índice de analfabetismo tem diminuído, porém, Carvalho assegura que:

O número de crianças e adolescentes em idade escolar que permanecem sem acesso à escola nos dias atuais permite a previsão sombria de que a superação do analfabetismo demandará esforço e tempo em nosso País. Alcançá-la exige várias fontes de luta, três das quais destacadas por Haddad(1995), isto é: a redução dos índices de pobreza, a universalização do ensino básico com uma educação de qualidade e uma política de educação de jovens e adultos com verbas específicas para esse fim, (2003, p. 215).

Não obstante o cenário da Eja exposto até aqui, considera-se que esta deve atender todos os segmentos historicamente marginalizados da oferta pública de educação. É preciso buscar, porém, ações fundamentadas na intersectorialidade para o alcance de resultados efetivos no campo da educação para todos.

1.4 A Eja no contexto do governo de FHC (1995-2002)

Foram oito anos de mandato e as ações desse governo em relação à educação de jovens e adultos foram bastante escassas. Sua principal iniciativa foi a criação, em 1996, do Programa Alfabetização Solidária, que causou polêmica entre os estudiosos da área, pelo seu caráter aligeirado, assistencialista, no qual o analfabeto não era visto como um sujeito de direitos, dificultando a continuidade do processo educativo.

Em 1998, “o Programa constituiu personalidade jurídica de sociedade civil sem fins lucrativos e passou a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária–AAPAS” (HADDAD, 2008, p. 37), mas ainda vinculado ao governo federal, que respondia pela maior parte dos recursos empregados. A campanha “Adote um Aluno”, cujo objetivo era angariar outra fonte de recurso de pessoas físicas e jurídicas para a manutenção do Programa surgiu por falta de políticas públicas para atender essa demanda.

De acordo com o autor, outro programa ganhou destaque neste governo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor, criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995, cujas bases para seu desenvolvimento são as parcerias firmadas entre vários órgãos governamentais. Nesse contexto, as parcerias entre governos estaduais e municipais e organizações da sociedade civil são fundamentais para a continuidade da educação de jovens e adultos. Este plano tinha como objetivo a extensão e diversificação da educação profissional, com o intuito de qualificar e atualizar um considerável percentual da população economicamente ativa.

Atualmente, apenas 25% dos habitantes brasileiros vivem nas zonas rurais, uma porcentagem bem inferior a de cinco décadas atrás, que era de 70%. Por isso, a luta para que o campo seja valorizado e busque novas alternativas de trabalho para seu desenvolvimento e retenção do êxodo rural.

Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Reforma Agrária - PRONERA, pela articulação entre CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileira e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-MST, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, com o objetivo de atender aos filhos de militantes assentados. Quanto a esse objetivo, afirma Furtado: “[...] Pronera tem como objetivo fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no

Brasil” (2003, p.201). O Pronera é o programa que mais se articulou e se desenvolveu no País.

O Projeto Fome Zero, de 1999, fortaleceu indicativos de que a população rural é a que representa o maior percentual de pobreza e analfabetismo no Brasil. Infelizmente, o meio rural brasileiro apresenta os índices mais baixos de escolaridade do mundo.

Foi criado também o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino, para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, denominado Recomeço, instituído em 2001, para apoiar com recursos financeiros estados das regiões Norte e Nordeste, além de municípios de microrregiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH inferior a 0,5), pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), (apud HADDAD, 2008, p. 58). Esse Programa atendia, em particular, somente esse segmento determinado pela Resolução nº10, de 20/03/01 que limitava o ensino para a faixa etária de 15 anos acima. Os recursos eram bem restritos, para não dizer escassos. Segundo Carvalho (2003):

Em sua justificativa o Programa Recomeço refere-se à necessidade de ampliar o número de vagas para jovens e adultos, a partir de 15 anos, assegurando a qualidade da oferta, bem como de garantir a continuidade dos estudos dos egressos do Programa Alfabetização Solidária e a formação continuada dos Professores de Eja (p. 219).

Porém, como qualquer Programa, mantém-se impregnado de problemas a serem enfrentados. Outros ficaram a mercê da governabilidade e foram socorridos por outros agentes sociais, como empresas e fundações empresariais, sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores etc., que realizaram cursos de alfabetização para os analfabetos e/ou pouco escolarizados para a elevação da escolaridade a nível nacional.

Ficou evidenciado neste governo que na política empreendida, pouco se fez pela educação brasileira e pelo desenvolvimento da educação de jovens e adultos, como declara o Reitor do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará: “No governo FHC, não houve mudanças, e sim, um continuísmo e até mesmo uma desmotivação”.

Este governo tinha uma concepção política mercadológica movida pela produção capitalista e era viável um atendimento voltado para o mercado de trabalho. Furtado confirma esse desinteresse: “No Brasil, a educação de jovens e adultos não tem verdadeiramente ocupado papel de destaque nas políticas educacionais e tampouco nas iniciativas governamentais” (FURTADO, 2003, p. 200).

A partir da metade da década de 90, os movimentos sociais tomaram um novo fôlego e algumas ações foram organizadas para dar continuidade aos processos educativos voltados para a educação de jovens e adultos.

Os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais de EJA-ENEJAS tiveram grande importância política no âmbito nacional no enfrentamento desta perspectiva nos últimos anos.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. (HISTÓRICO DOS FORUNS DE EJA, s/d).

A experiência dos fóruns evidenciou a necessidade de uma articulação nacional a fim de estabelecer um espaço de troca de experiências e construção de parcerias.

A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a idéia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, anual, que vem ocorrendo desde 1999, o primeiro no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004 e, nesse ano de 2005, o VII ENEJA em Brasília. (HISTÓRICO DOS FORUNS DE EJA, s/d).

Este ano, realizou-se na cidade de Belém-PA, no período de 17 a 20 de setembro de 2009, o XI ENEJA, cuja temática foi *Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas*.⁵

Porém, o que ficou claro nos debates deste fórum, foram as ínfimas conquistas diante dos grandes desafios que a educação de jovens e adultos ainda enfrenta e metas que precisam ser alcançadas. Carvalho faz uma reflexão sobre as necessidades com vistas à melhoria do ensino no País: “Argumenta-se que caminhar nesta perspectiva requer ampliação das oportunidades de acesso, investimento na formação de professores, consolidação de política pública com planejamento específico, metas definidas e recursos compatíveis ao seu alcance”(CARVALHO, 2003, p.215).

⁵ O VIII ENEJA foi realizado em Recife, Pernambuco, em 2006; o IX ENEJA em Pinhão, Paraná, em 2007; e o X ENEJA em Rio das Ostras, Rio de Janeiro, em 2008 e o XI, em Belém, que contou com a presença de 510 delegados.

1.5. A EJA no contexto do governo Lula da Silva (2003-2006)

Embora nos anos anteriores a Eja tenha sido desenvolvida de forma tímida, muitos debates aconteciam em torno dela e vários militantes continuavam na luta pelo reconhecimento do direito de todos à educação. Após a posse de Lula, em janeiro de 2003, o Ministro do Ministério da Educação, Cristovam Buarque, anunciou que esta modalidade seria prioridade no novo governo. Algumas medidas foram tomadas pelo MEC, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Secretaria-Geral da Presidência da República, quanto ao atendimento àqueles aos quais foi negado historicamente o direito à educação.

Neste ínterim, destaca Bezerra (s/d), o presidente Lula, em um dos seus primeiros discursos, destaca a importância da formação profissional para a construção da cidadania, por meio de iniciativas voltadas para a Educação, seja ela de formação básica ou através da modalidade EJA.

Não existe, na história da humanidade, nenhum país que se desenvolveu sem que antes os governantes tivessem feito investimento muito forte em educação. A educação garante que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, a uma profissão. Eu digo isso porque foi graças a um curso técnico que fiz, na minha vida, em São Paulo, no Senai, que me permitiu ter um emprego melhor, que me permitiu trabalhar numa empresa grande, que me permitiu ser dirigente sindical e que me permitiu virar presidente da República. Se a gente não permitir que essas crianças, que esses adolescentes, meninas e meninos, tenham acesso a uma formação profissional, eles nunca serão tratados como cidadãos e cidadãs de primeira classe. Nunca! (Discurso do Presidente Lula, CEFET/BA, Santo Amaro, São Paulo, 2003 apud BEZERRA, s/d, p.1).

Percebe-se, assim, em seu discurso, a ênfase dada a profissionalização como eixo fundamental, essencial para ascensão de qualquer ser humano como cidadão/cidadã na busca por conhecimento e melhorias de vida, seja a curto ou a longo prazo. O importante, então, é estar concatenado com o mundo e não alheio aos acontecimentos e mudanças que este nos impulsiona a cada dia.

Nessa perspectiva, o governo Lula da Silva deu continuidade a alguns programas do governo anterior, reafirmando as parcerias com as organizações da sociedade civil, empresas, instituições de ensino superior e pesquisa, governos municipais e estaduais para atender toda clientela da educação de jovens e adultos com a instituição de políticas públicas diferenciando a EJA da educação básica ou regular. Ainda em 2003, dá nova denominação ao Programa Recomeço, conhecido a partir de então como “Fazendo Escola”.

Novas iniciativas foram feitas para aumentar a escolaridade desse público como a criação do Programa Brasil Alfabetizado, Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens–Projovem (urbano e campo), Projeto Saberes das Águas, Saberes da Terra, Pescando Letras, EJA nos sistemas prisionais, Projeto Educando para a Liberdade, Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos–PROEJA; e mudança na estrutura do MEC com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade–SECAD em 2003, inclusive centralizando outras secretarias de âmbito educacional às políticas educacionais de EJA, além de outras diversidades como a étnico-racial, que ganhou grande destaque e importância neste governo.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos–PROEJA, definido pelo MEC como sendo um programa de responsabilidade social, visa a oferecer oportunidades educacionais aos jovens e adultos que estão fora da faixa etária regular para matrícula em classes de ensino médio regular e também fundamental, garantindo-lhes a conclusão por meio de uma educação pública básica e com qualidade profissionalizante, no intuito de contribuir para a integração sócio-laboral das mais diversas camadas populacionais, efetivando, assim, “o direito à educação para todos” como prescreve a Constituição de 1988 (BRASIL, 2006).

Até 2006, este é o programa mais recente de educação de jovens e adultos que atenderá uma grande parcela da população no âmbito educacional pela mobilização de instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, entidades privadas nacionais que prestam serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao sistema “S”.

Em 2008, o Projovem-campo substituiu o Saberes da Terra. O Projovem urbano e campo surgiram para atender jovens de 18 anos sem o ensino fundamental completo e sem profissionalização.

Com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, gerou uma grande expectativa entorno de uma reforma educacional, na esperança de se formar um novo Brasil com uma nova educação para “uma escola do tamanho do Brasil”.

De acordo com a pesquisa realizada, o governo Lula fez muitas mudanças no âmbito educacional, principalmente nos centros federais de educação que se transformaram em institutos como veremos no capítulo II.

1.6 Entre possibilidades e entraves dos programas para o desenvolvimento da Eja

O Programa Brasil Alfabetizado⁶ (PBA) é realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde 2003, voltado para atender jovens, adultos e idosos, segundo documento oficial,

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% se localizam na região nordeste, (MEC, 2010).

Quanto aos recursos eram repassados aos estados e municípios, mediante a aprovação dos planos pedagógicos e cadastramento de alfabetizandos e alfabetizadores.

O Programa previa bolsa no valor de R\$120,00 por mês e por turma para o alfabetizador. Os governos parceiros ou instituições proponentes eram responsáveis pela infraestrutura e material didático, mas, segundo Ambramovay e Andrade (2006 apud HADDAD, 2008), conforme dados colhidos, asseguram que, as salas são implantadas sem prévia verificação de demanda, falta de articulação entre os programas de alfabetização. Os parceiros do Brasil Alfabetizado agem de maneira autônoma e não enviam frequentemente os dados cadastrais dos alunos para acompanhamento do MEC, acarretando uma série problemas para o desempenho do Programa, conforme consta no Resumo Executivo da Crefal para a V Confinteia, elaborado por Haddad (2008): “A Situação Atual da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil,” que apresenta um panorama da EJA de 2000 a 2005. Ele demonstra que

Os dados revelam que os investimentos cresceram mais de 30 vezes no período de 2000 a 2005. No entanto, esta ampliação não significa que o Programa Brasil Alfabetizado esteja cumprindo plenamente seus objetivos. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNDA 2005, por exemplo, indica que houve redução na queda anual na taxa de analfabetismo absoluto de 0,5% em 2001 para 0,3% em 2005. Se considerarmos apenas o período de vigência do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2005), verifica-se que a redução do analfabetismo foi de 0,4%. (2008, p. 61).

À vista destes dados, nota-se que houve muito investimento e pouquíssimo crescimento, mas o próprio MEC informa que, “no final de 2005, 43% dos alfabetizandos não eram analfabetos absolutos ao ingressarem, conforme relatório elaborado no período

⁶ O Programa Brasil Alfabetizado foi lançado por meio de parcerias e convênios, com a finalidade de atender jovens e adultos de 15 anos acima (analfabetos absolutos ou que não sabem ler nem escrever completamente).

de outubro de 2004 a março de 2005”, ou seja, o público-alvo não foi focalizado. Em 2005, a região Nordeste concentrava o maior número de alunos em relação ao total atendido pelo Projeto - 69,8%; e a região Centro-Oeste tinha o menor número (4,6%). Porém, segundo dados preliminares do IBGE/Censo 2010 revelam avanços na alfabetização de jovens e adultos no Brasil, a taxa de analfabetismo reduziu de 13,6% para 9,6%.

Segundo levantamentos de Haddad (2008), muitos fatores negativos contribuíram para que o alcance dos objetivos do Programa fosse prejudicado, tais como: duração do curso insuficiente, número reduzido de alunos, insuficiência de recursos (alegado por alguns estados), o não-atendimento às especificidades da EJA, falta de material didático, infraestrutura precária; o professor, às vezes, é um membro que pertence a uma comunidade de baixa renda; falta de formação para o formador etc. Nesse sentido, “o Programa não tem contribuído para a melhoria das condições de vida das comunidades”. O autor comenta que “nem mesmo o Programa Fazendo Escola que tem justamente o objetivo de estimular a continuidade dos estudos das pessoas jovens e adultas e é vinculado ao governo federal, foi apropriado pelos governos locais para este fim”. (HADDAD, 2008, p. 63).

Em 2006, MEC anunciou parceria com a Secretaria Nacional de Juventude- SNJ, com o objetivo de ampliar atendimento na faixa etária dos 15 aos 29 anos. A falta de articulação do Programa com outras iniciativas de combate a outras necessidades do educando e garantias de outros direitos, como por exemplo, moradia, dificulta a eficiência dessas ações no âmbito do atendimento a esta clientela.

O Programa denominado Recomeço, programa supletivo, criado em 2001, com a meta de atender os municípios das regiões Norte e Nordeste com a EJA no ensino fundamental, integrava o Projeto Alvorada, vinculado à Presidência da República, mas, no Governo Lula, foi alterado para Fazendo Escola, com objetivo de ampliar o número de estados atendidos e estimular à garantia da continuidade dos estudos dos alunos que terminam o segmento do Brasil Alfabetizado, conforme anunciado na Lei 10.880 de 9/6/2004. Os recursos são repassados sem convênios, mediante transferência direta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE a estado e municípios que promovem a modalidade. A região Nordeste tem a maior concentração de municípios envolvidos e a região Norte a menor.

Conforme avaliação apresentada no relatório por Ambramovay e Andrade (apud HADDAD, 2008), nos municípios pesquisados, verificou-se desconhecimento sobre o

Programa, mesmo por parte dos gestores municipais. Quando conhecido, é interpretado como Programa autônomo; foram verificados a falta de capacitação para trabalhar com Eja; atrasos nos repasses financeiros; falta de conhecimento administrativo por parte de gestores municipais e estaduais no sentido da gestão de verbas; fatores que inviabilizam o pagamento dos professores, compra de material, merenda, além de desestimular a todos os envolvidos no programa. Verificou-se também um número significativo de pessoas com necessidades educacionais especiais que não têm acesso a recursos diferenciados de aprendizagem, porque os gestores desconhecem os recursos adicionais do MEC para atendimento deste grupo; a evasão não é expressiva, os alunos tendem a concluir a 4ª série e vão para o ensino fundamental.

O relatório de avaliação aponta que o Projeto está no rumo certo. O grande desafio é ser compreendido. Um aspecto interessante desses programas é que, de acordo com os relatórios, todos os programas apresentam as mesmas características negativas.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, criado em caráter experimental, foi implantado em 2005 pela Lei nº 11.129, com o apoio da coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. É executado em parceria com as prefeituras e pode ser integrado aos estados, entidades federais e outros órgãos que trabalham com Eja, conforme relatos de Haddad (2008).

O Projovem é uma política temporária emergencial, cujo referencial é atingir jovens de vários territórios e visa o acesso a uma parcela dessa juventude que sonha em reconstruir seu caminho e recolocar-se socialmente como cidadã.

O público almejado por este Programa são os jovens de 18 a 24 anos que cursaram apenas o primeiro segmento do ensino fundamental (4ª série), e que não têm vínculo empregatício. Tem o objetivo de elevar a escolaridade; proporcionar qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público realizado sob parcerias com órgãos públicos. A carga horária é de 1600 horas, sendo 1200 presenciais e as outras não presenciais desenvolvidas em 12 meses consecutivos. Os alunos recebem uma ajuda financeira de R\$ 100,00 como incentivo para dar continuidade aos estudos com assiduidade e compromisso.

O Programa, em 2005, atendeu a 200 mil jovens; em 2006, foi ampliado para 34 cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com o intuito de

atender 60 mil jovens. São ministradas disciplinas do ensino fundamental, ensino profissionalizante e ações comunitárias. A avaliação ocorre em três momentos: a 1ª é avaliação processual por meio de fichas específicas; a 2ª é avaliação de desempenho (prova) e a 3ª é o exame nacional de certificação, que tem caráter obrigatório.

Mesmo com pouco tempo de implantação, o Projovem já apresenta alguns pontos positivos, segundo a pesquisadora, citada por Haddad, Helena Abromo que, em dezembro de 2005, destacou alguns aspectos positivos na concepção do Programa: o primeiro, é quanto articulação das dimensões da educação em relação ao trabalho e vivência comunitária. Segundo, é uma ação educativa voltada especificamente para as necessidades dos jovens com a educação profissional (HADDAD, 2008).

Este Programa tem dado certo porque os alunos fazem o ensino regular numa instituição e o ensino profissionalizante em outra, como os Centros Federais de Educação Tecnológica-Cefets, hoje IFs – Institutos Federais, que tem a flexibilidade de oferecer a profissionalização em horários alternativos, ou seja, não são necessárias aulas técnicas todos os dias, como nos cursos regulares.

O Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) foi criado em abril de 1998 com o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária. O Pronera tem sido um campo fértil para as pesquisas universitárias trazendo novas experiências e inovações pedagógicas, cujas propostas estão estruturadas na “Pedagogia da Alternância.” Atualmente, 57 universidades públicas mantêm convênio com o Programa e têm gerado novas políticas educacionais como a criação de Conselhos etc., segundo (FURTADO, 2004).

O Programa desenvolve ações de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos, elevação da escolaridade do nível fundamental ao superior, formação continuada de educadores, formação técnico-profissional para a produção e administração rural; formação em nível de pós-graduação (especialização *lato sensu*); produção de material didático de acordo com sua realidade. “Sua proposição é de responsabilidade de instituições de ensino superior que mantém parcerias com movimentos sociais e organizações não-governamentais e movimentos sociais que atuam nessas comunidades”. (DI PIERRO; GRACIANO apud HADDAD, 2008, p. 74).

Referente às questões burocráticas, principalmente, verifica-se uma prática de não-utilização integral dos recursos por causa da burocracia ou, às vezes, a má gestão dos recursos públicos. No período, cerca de 20% dos valores previstos não foram aplicados na

execução do projeto. No período de 2002, os melhores indicadores de assentamentos se encontram na região Nordeste e os piores no Norte e no Sul. Entre 1999 e 2005, participaram do Pronera cerca de 300.186 jovens e adultos, sendo que o Nordeste concentra o maior número de alunos atendidos, de acordo com (HADDAD, 2008).

Em termos gerais, o Programa, ainda em vigência, confere resultados positivos, segundo a autora citada por Haddad, a demanda potencial por oportunidades de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos é exequível, pois buscam inovação pedagógica, desenvolvem o próprio projeto político pedagógico e procuram caminhar com os próprios pés na conquista de independência e autonomia quanto às suas reais necessidades.

Frigotto faz uma afirmação positiva sobre o recorte que a relação capital-trabalho-educação assume em sua forma contraditória, quando processos educativos emergem da organização desses excluídos do processo e enfatiza:

A importância que tem assumido o Movimento dos Sem-Terra (MST) vem despertando interesse de pesquisa de vários doutorandos e mestrados, assim como a configuração daquilo que vem se denominando de “economia popular”, economia e estratégia de trabalho/sobrevivência. Trabalhar os limites e virtualidades destas realidades postas pelo movimento histórico presente, nos diferentes movimentos sociais, parece-nos um desafio importante e necessário de ser enfrentado. (FRIGOTTO, 1999, p. 50).

1.7. Experiências que mobilizaram outras experiências

Experiências de gestão pública municipais, juntamente com a participação da sociedade civil, têm sido implementadas nos últimos anos pelo Movimento de Alfabetização – Mova. Estas experiências marcaram governos municipais do Partido dos Trabalhadores, nos quais o orçamento participativo se tornou um exemplo amplamente reconhecido. Os programas devem ser acompanhados de um processo de formação pedagógica para que possam efetivamente ser efetivos quanto aos seus resultados. Novos mecanismos de realizar EJA apontam para os processos participativos, com controle social, cujos interesses e necessidades das comunidades podem influenciar de forma direta os programas, como relata Haddad que,

os estudos realizados sobre experiências dos governo locais em Eja indicaram o surgimento de sinais que apontam para uma nova forma de conceber e construir a educação de jovens e adultos no contexto das políticas municipais de educação. (2008, p. 106),

O Mova é o Movimento de Alfabetização que nasceu durante o secretariado de Paulo Freire que estava à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (1989-1992) e que atingiu repercussão nacional desde a década de 1990 e muito contribuiu para a redução da baixa escolaridade em vários municípios onde foi implantado. É uma política educacional de caráter progressista e popular no projeto de democratização do País mediante uma concepção libertadora de educação para a construção de um novo projeto histórico. Assim, cada estado brasileiro tem gerado seu projeto político-pedagógico, voltado aos interesses e necessidades daqueles cidadãos que não tiveram acesso à educação básica.

Da década de 1990 para cá, muitas ações e movimentos foram realizados em mobilizações sociais, fóruns, congressos, seminários nacionais e internacionais na luta pelos direitos de educação de jovens e adultos e que se fortalece cada vez mais. A V Conferência Internacional de EJA, por exemplo, realizada em Hamburgo, em 1997, mobilizou o Governo a reconhecer esses sujeitos marginais ao sistema, em cuja trajetória de vida lhes são negados os direitos mais básicos de sua existência (moradia, emprego, comida, etc).

Os estudos de caso, já realizados por vários pesquisadores, mostram a valorização do jovem e do adulto como sujeitos de direitos e é focado como produtor de conhecimentos pelas experiências de vida e de trabalho. Para avançar numa nova concepção, é necessário reconhecer os sujeitos históricos que compõem as classes de Eja na sua condição de cidadão de direitos, (HADDAD, 2008) Este autor informa que

uma nova visão de EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo como resultado desta ação participativa.[...] Há forte ênfase na participação dos estudantes desde modelo de currículo, conteúdo e outras atividades incorporadas no cotidiano escolar.[...] O trabalho com as diferenças é contemplado também com a formação multidisciplinar, composta por orientadora educacional, psicopedagoga e educadora especial, que auxilia na reflexão do processo ensino-aprendizagem (p. 84).

Muitos currículos foram reorganizados para além das disciplinas tradicionais, superando o modelo tradicional, currículos que valorizam outros espaços educativos como o do mundo do trabalho, do lazer, da organização comunitária, cultura, dentre outros. A busca pela flexibilização é característica marcante e permanente na conquista de um caminho próprio de se fazer EJA de forma realmente diferenciada do ensino tradicional, cuja frequência é feita conforme a necessidade de cada aluno.

O diálogo e o confronto também são necessários para se fazer um novo paradigma para a Eja, com estruturas lógicas e inovadoras, sem repetir a tradicionalidade. Vários estudos de caso examinados apresentaram-se como herança desta primeira experiência do Mova, que influenciou as autoridades do Poder Público a reconhecer a necessidade de ofertar essa modalidade de ensino (HADDAD, 2008).

O Mova tem sido um referencial positivo no modo de fazer EJA, pois os educadores reúnem-se, mensalmente, nos Centros Administrativos Regionais – CAR, juntamente com outros agentes educativos para discutirem as questões inerentes à prática e ação pedagógica desenvolvidas nos núcleos de ensino.

1.8 Sociedade civil em ação pelos direitos sociais

A educação de jovens e adultos-EJA angariou historicamente diversas concepções e se dividiu em múltiplas correntes e tendências que perpetuam-se desde o século passado até nossos dias, engajados nos movimentos sociais.

[...] A experiência concreta dos movimentos sociais e de técnicos envolvidos nas políticas sociais foi mostrando, no entanto, que Educação Popular continua sendo instrumento importante de aperfeiçoamento das relações entre as classes populares (cotidianamente negada pelo sistema capitalista, que classifica e ordena a vida social para fins de controle), os movimentos sociais e o Estado [...] (ANPDED,1998 apud KRUPPA, ARELARO, 1998, p. 90).

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira que veio galgando espaço de forma gradativa, reconhecida e legalizada na Constituição de 1988, pois os anos de 1980 foram marcados pela redemocratização da sociedade brasileira com o intuito de marcar um novo histórico nacional de caráter sociopolítico depois de vinte anos de ditadura militar e desnudar uma nova consciência a respeito dos direitos sociais básicos dos cidadãos brasileiros.

Uma nova concepção de EJA surgiu, com o desdobramento de um novo modo de acolhimento pela ação participativa dos sujeitos envolvidos no processo, seja na formulação do currículo e incorporação dos conteúdos de acordo com os interesses e necessidades dos educandos, seja na flexibilização de horários com o intuito de superar o modelo tradicional. É uma prática que, segundo os relatos de (HADDAD, 2007), tem dado certo.

Portanto, diante das pressões dos movimentos populares, os governos têm tomado essa temática como responsabilidade social, mesmo que não haja uma garantia de continuidade da educação de jovens e adultos dentro de um padrão nacional de oferta.

O primeiro Fórum de EJA realizado no Rio de Janeiro, em 1999, inspirou a idéia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, com ocorrência anual. A cada ano é realizado em um estado brasileiro. O décimo primeiro, em 2009, foi realizado no Estado do Pará, como relata o documento oficial,

Este foi o último encontro realizado no formato de encontros anuais de Fóruns, já que, a partir de agora, os ENEJA's serão realizados a cada dois anos, e nos interstícios, já em 2010, acontecerá, em cada uma das cinco regiões do Brasil, o Encontro Regional de EJA - EREJA, cuja proposta é a de congregar, em encontros menores, os estados membros de cada região, possibilitando que eles discutam as especificidades regionais da Educação de Jovens e Adultos, tendo como ponto de partida a realidade de cada lugar e as propostas aprovadas nos encontros nacionais, (Relatório do XI Fórum de Eja, s/d).

Dessa forma, podemos dizer que o XI ENEJA representa o encerramento de um ciclo no movimento de Fóruns de EJA, apresentando, então, com o acúmulo das discussões realizadas durante os últimos 11 anos, novas possibilidades de se pensar a Educação de Jovens e Adultos, em nosso País.

As Conferências de âmbito internacional vem, também, ganhando destaque após cada evento realizado, os estados membros e as ONGs aumentam a cada encontro, gerando um montante cada vez maior de participantes.

Em abril de 2007, o Brasil foi contemplado para sediar a VI CONFINTEA em 2009, pela primeira vez na América do Sul. O objetivo maior foi reforçar o reconhecimento do direito à educação e desenvolver estratégias com ações mais efetivas para a implantação de políticas públicas perenes.

Cada país membro fez um levantamento da situação da Educação de Jovens e Adultos para ser apresentado na CONFINTEA VI dando ênfase às questões de cunho político, cultural, social e econômico no âmbito educacional e do desenvolvimento internacional inerente aos compromissos com a EJA. O Brasil fez várias reuniões regionais para anexar os levantamentos documentados sobre a EJA no Brasil com a participação dos delegados dos Fóruns Estaduais e participantes do Encontro Estadual, etc.

1.9. A educação de jovens e adultos no Estado do Pará e o Proeja

Tomando como referência o ano de 2005, a população do Pará era de 6.983,042 habitantes categorizados por domicílio, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE, PNAD, 2005). O Censo 2010 aponta 7.443.904 habitantes no estado do Pará, conforme os resultados definitivos do XII Recenseamento oficial do Brasil.

A taxa de analfabetismo apontada por esta mesma pesquisa com pessoas de 15 anos ou mais era de 12,7%. Este índice confirma a demanda de jovens e adultos não atendidos pelo sistema educacional paraense. Esta estatística é elevada no Brasil inteiro, tornando-se um desafio cada vez maior para seus governantes.

O ex-Presidente da República, Lula da Silva, colocou o Brasil num patamar desafiador de erradicar o analfabetismo e atender às exigências dos organismos internacionais e também da Declaração de Hamburgo, que desde 1997 incumbiu os países periféricos de solucionar o problema da exclusão educacional, elevando a escolaridade de seus habitantes.

Assim, reconhecendo que esta é uma questão nacional, ele compromete a rede federal de ensino para ofertar a educação básica integrada à profissional na modalidade de jovens e adultos-PROEJA. É o início de uma luta travada entre gestores, pedagogos, técnicos e professores.

De acordo com o censo escolar 2007, foram matriculados 452 alunos no estado do Pará nos cursos do Proeja. De 2007 para cá este número tem crescido significativamente.

Porém, analisar o Proeja na rede federal ainda é muito incipiente, mas já se tem algumas pesquisas concluídas que apontam uma infinidade de problemas e dificuldades que os institutos vêm enfrentando. O próprio documento-base traz de antemão que,

Diante da realidade brasileira, a qual revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um programa, não a reduzindo a uma situação temporária persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever. (BRASIL, 2007, p. 33-34).

O Instituto Federal do Pará tem se empenhado em ofertar cursos para os alunos da educação de jovens e adultos, mas deixa a desejar, pois atinge apenas uma parcela mínima dessa população. Porém, O Proeja avança ao promover oportunidades educacionais a essa

camada da sociedade. A falta de universalização do ensino de EJA, exige um processo seletivo dos candidatos devido à limitação de atendimento.

O processo de construção do Proeja ainda está em andamento, pois, além de ser uma categoria recente no sistema de educação profissional de ensino, constitui-se de uma tríade: educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos.

2. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA DO PARÁ-IFPA e o PROEJA: retrospectiva histórica, financiamento e política de formação continuada

2.1 Memórias marcantes de uma evolução do ensino profissional no Pará

A história da educação profissional gratuita no Brasil completou um século de existência no dia 23 de setembro de 2009, pois o idealizador e presidente Nilo Peçanha, promulgou o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, que trouxe o ensino profissional gratuito implantado em quase todas as capitais do território brasileiro— a Escola de Aprendizes Artífices — mantida pela União. Neste período, o Brasil passava por uma industrialização e a educação profissional precisava ser ampliada, passando a receber grande prestígio. Desde então, a educação profissional tem sobrevivido a uma longa trajetória, com novas roupagens, na consolidação do ensino técnico-profissional no País, consolidada pela rede federal de educação tecnológica.

Segundo relatos de Bastos (1988), que abrangeu a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) desde o governo de Nilo Peçanha até o ano de 1986, com a extensão da instituição para os interiores. Afonso Pena, presidente da República em 1906, já havia afirmado uma preocupação com o ensino técnico-profissional que iria contribuir para o programa das indústrias com a preparação de mestres e operários para atuar nesta área. Ele criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que, entre as suas atribuições cuidaria dos assuntos ligados ao ensino-profissional. Nessa época, surgiram vários projetos para a criação de institutos profissionais, inclusive de cunho superior, para atender a essa nova demanda, cuja atribuição dos ofícios ficou a encargo dos estados. Nilo Peçanha era vice-presidente quando o presidente Afonso Pena faleceu. Aquele ocupou seu lugar e dentro de três meses assinou o referido decreto. Pois, acreditava-se que a indústria elevaria o Brasil a um patamar superior, ao nível das nações desenvolvidas.

Conforme Cunha (2000), essas escolas eram bem distintas das demais instituições de ensino profissional, particulares e públicas. Possuíam prédios próprios, currículos e metodologias diferenciadas das outras, até a forma de ingresso tinha critérios diferenciados e os egressos tinham destino certo, trabalhar nas indústrias.

A Escola de Aprendizes Artífices foi implantada em Belém do Pará (EAAPA) no dia primeiro de agosto de 1910. Destinava-se à formação de operários e contramestres, ensinando aos menores desafortunados, que desejassem aprender um ofício, os conhecimentos rudimentares e a prática. Neste ano inicial, a matrícula foi de 20 aprendizes, uma das menores no País. Manfredi assinala que nesta época, já havia interesses por trás deste desenvolvimento e acrescenta:

[...] a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando quando possível, as especificidades das indústrias locais (2000, p. 83).

No ano seguinte, recupera a defasagem anterior e matriculam-se 95 aprendizes que se mantêm na escola, com uma frequência média de 74 alunos, equivalente a 77,8% do efetivo. A matrícula era com meninos na faixa etária de dez a 13 anos e estes tinham que apresentar um atestado, firmado por um médico de que não possuíam doenças contagiosas nem defeito físico; e outro atestado, formado por duas pessoas idôneas, que declarasse condição de pobreza. Matriculado, só havia uma opção para um dos ofícios. Alguns estados só implantaram as escolas em 1911 e os cursos noturnos só iniciaram em 1912 (BASTOS, 1988).

No Estado do Pará, a instalação da EAAPA foi num prédio do governo estadual cedido à União. Neste período, foram instaladas cinco oficinas: marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria. Como em qualquer escola do Governo, funcionava precariamente por falta de maquinaria e ambiente adequado, pois foram alojados em barracões de madeira (comum no Pará), cobertos de telha e com piso de chão batido.

O primeiro diretor da referida instituição foi o engenheiro Raymundo da Silva Porto, nomeado por decreto presidencial. O corpo docente e administrativo foi nomeado mediante portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Cinco mestres foram nomeados pelo diretor pelo Decreto nº 7.763, de 23/12/1909, que respaldava tal atitude.

O Marechal Hermes da Fonseca, quando assumiu a Presidência em 15 de novembro de 1910, declarou dar continuidade aos trabalhos do ex-Presidente. Em 1911 assinou o Decreto nº 9.070, regulamentando as EAA e dando abertura para as melhorias, oferecendo o que lhes faltava. Houve várias mudanças. Somente o período escolar permanecia em dez meses. Em 1914, Wenceslau Braz Pereira Gomes tornou-se o Presidente da República e enfrentou uma série de problemas no âmbito educacional,

quanto a evasão, falta de professores, dificuldades financeiras para manter as Escolas etc., mas encarou a situação com otimismo e declarou:

[...] Se não tivermos pessoal habilitado para essas escolas, o que não é de se admirar, pois novos como nós somos, encontraremos no estrangeiro a missão industrial. Conseguiremos assim, remediar em parte os males do presente e lançaremos as bases para um futuro melhor. (BASTOS, 1988, p. 29).

O Presidente se mostrava favorável ao desenvolvimento do ensino industrial e pensava na formação de profissionais brasileiros que produzissem materiais industrializados para evitar a mão de obra importada. A situação foi remediada quando o prefeito do Distrito Federal, Azevedo Sodré, fundou a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, com a finalidade de preparar professores e mestres para o ensino profissional e primário para atender os municípios, pois era difícil encontrar profissionais de ofícios.

Apesar dos esforços, muitos alunos não atingiam a profissionalização em virtude da necessidade de ajudar a família e abandonavam a escola em busca de algum ofício que lhe gerasse renda. Outro problema foram as várias mudanças de prédio por que a escola passou, cinco ao todo, o que ocasionou transtorno para muitos alunos carentes que moravam distante da escola e não podiam pagar transporte. Também alguns documentos se perderam durante essas mudanças feitas em carroças de bois, causando prejuízos aos arquivos da escola, situação que durou vinte anos sem condições de funcionamento e deslocamentos constantes. Houve também várias mudanças de diretores; foram onze, de 1910 a 1942. Neste período, houve um baixo índice de matrícula.

Em 1919, a formação da diretoria, corpo docente e administrativo passou a ser realizado através de concurso público para preenchimento de vagas. Neste período, foram criados um curso noturno de desenho a mão livre e um curso primário. Período em que, as Escolas, inclusive a do Pará, encontrava-se em dificuldades para contratar professores que ensinassem os ofícios aos aprendizes.

Até 1922, os aprendizes não tinham material didático e nem acesso à biblioteca, porque os livros eram todos em inglês e em francês. Mas nesse ano, porém, foram traduzidos para o Português e outros foram produzidos para facilitar a aprendizagem dos alunos que, em 1923, receberam 20 exemplares de livros de ofícios. Também foi distribuída a merenda escolar neste mesmo período. Houve também remuneração aos aprendizes artífices, o que ajudou a mantê-los na escola. Foi destinada uma verba para

custear a preparação de trabalhos a serem expostos no Rio de Janeiro na Exposição Internacional do Centenário da Independência do Brasil. Muitos trabalhos foram enviados, mas foram todos vendidos em leilão público juntamente com os de outras escolas, porque o Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio não tinha dinheiro para mandá-los de volta às suas origens.

A cada ano, as mudanças iam acontecendo e, em 1925, a Escola recebeu um ofício- circular recomendando que, para exercer cargo de professor e mestres de ofícios, deveriam ser pessoas formadas pela própria Escola ou pela Escola Normal de Artífices e Ofícios Wenceslau Braz ou pelo Instituto Parobé. Isso trouxe dificuldades, pois, além da falta de professores, muitos formados da escola paraense almejavam melhores salários, trabalhando por conta própria ou em oficinas particulares. Em 1927, a Escola do Pará se encontrava numa situação caótica e só funcionava quando não chovia. A única prática possível de aprendizagem nas oficinas era através dos trabalhos manuais.

As dificuldades se intensificaram em 1926 e o índice de evasão escolar também. O diretor apelava para a Diretoria Geral de Agricultura para que tomasse alguma providência. E as oficinas foram equipadas com material permanente e de consumo fornecido pelo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio.

O Decreto nº 5.421, de agosto de 1927, estabeleceu novas disciplinas para os cursos, que inclusive a escola paraense já vinha ensinando, mas, como toda escola pública, essa estava em crise, os profissionais eram poucos e a escola demandava mais formadores. Depois de dezoito anos de funcionamento, foi autorizada pelo Ministro da Agricultura inscrição para concurso de cargo de professor adjunto e contramestre, mediante uma prova oral.

Em 1930, essa escola mudou de nome devido a Lei Orgânica do Ensino Industrial e passou a ser chamada Escola Industrial do Pará. Em 1933, foi criada a Oficina de Artes Gráficas, época em que foi instituído o Conselho Disciplinar, formado por professores, mestres e alunos do 1º e 2º anos complementares, todos escolhidos pelo diretor da Escola. Esses membros se posicionavam numa espécie de tribunal para julgar as faltas cometidas por alunos e as penas iam de advertência à exclusão. Destacavam-se as punições do quarto escuro com duração de duas horas e da despedida funesta do aprendiz. Ano de baixa nas matrículas do Liceu paraense, deixando os pais de alunos revoltados e a comunidade tentando fazer motim pela ineficiência da Escola e pela falta de material e professores. O ano seguinte continuou com os mesmos problemas por falta de professores para ministrar

cinco disciplinas. Em 1935, houve pequenas mudanças. Adotaram-se os percentuais de 75% para o pré-vocacional e de 25% para o profissional, como critério de entrada dos alunos na escola. O sistema perdeu mais da metade dos alunos antes de iniciarem o ciclo profissional.

Com a reorganização do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1937, pela Lei nº 378, foi criado o Departamento de Ensino Profissional, responsável pelas escolas profissionais no País. E no Pará recebeu o nome de Liceu Industrial do Pará – L.I.P.A. Neste ano, foi equipada a Seção de Artes Gráficas, criada em 1933.

Em 1938, passou a ser adotado um novo critério de seleção. Era feito um exame de seleção autorizado pelo Ministério de Educação, com prova escrita de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil, com formulação e correção na própria Escola.

Em 1942, transformou-se em Escola Industrial de Belém – E.I.B. Um novo critério de correção de provas foi adotado, prejudicando o início do ano letivo, pois as provas passaram a ser corrigidas na Diretoria do Ensino Industrial no Rio de Janeiro que levava cerca de 70 dias para entregar os resultados. Foram implantados os serviços médicos e dentários que atendiam os aprendizes que necessitavam de tratamento. Foi realizada uma nova fórmula de avaliação de aprendizagem. Époça em que a educação profissional estava voltada para a qualificação de uma massa de trabalhadores de reserva.

Djalma Montenegro Duarte era diretor da Escola do Pará em 1943, quando houve uma reunião na sede do Governo para tratar de assuntos da Lei Orgânica do Ensino Industrial que determinava, por meio de portaria, o ensino por seriação de 1ª à 4ª série do primeiro ciclo com disciplinas de cultura geral e técnica. Outra portaria publicada foi referente à duração do período escolar para cinco aulas e a hora/aula com duração de cinquenta minutos. O quadro permanente da escola do Pará foi estabelecido em 1944, quando **todos** os funcionários foram amparados, (grifo nosso). Em 1945, aconteceu a queda do Estado Novo e a luta por mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

O Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, de acordo com a Resolução de nº 51 de 1946, reconhecia os diplomas dos alunos como técnicos de nível médio, podendo eles solicitar suas carteiras profissionais nos conselhos regionais. Em 1947, houve a segunda reunião com diretores das escolas industriais e escolas técnicas para discutir as consequências que a Lei Orgânica provocou para as escolas, ano em que foi feito convênio Brasil-Estados Unidos da América do Norte para capacitação de professores em diversas áreas técnicas de ensino. Da Escola paraense foram apenas dois professores.

Em 1950, surgiu novas forças produtivas, e conseqüentemente, alterações na base técnica e produção. Houve entrada de moeda estrangeira no País, com Juscelino Kubitscheck. Assim, essas escolas foram autorizadas pelo MEC a receber alunos do SENAI para prosseguimento do ensino técnico e matrícula de alunos concluintes dos cursos industrial, agrícola e comercial no 2º ciclo colegial ou técnico. Implantou-se o Serviço de Orientação Educacional, em 1952, que se estende até hoje.

Em 1959, essa escola transforma-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. Criou-se o Conselho de Representantes, composto por seis membros da comunidade, sendo o presidente nomeado pelo presidente da República, que funcionou até 1974.

Em 1965, na presidência de Eurico Gaspar Dutra, iniciou-se a construção da nova sede da escola, situada à Avenida Almirante Barroso nº 1155, onde permanece até o presente momento. Em 1966, passou a ser Escola Industrial Federal do Pará – E.I.F.P.A., com os cursos técnicos em Edificações e Estradas, extinguindo, paulatinamente, o curso ginásio industrial; começando, assim, a atuar com o ensino profissional ao nível de 2º grau com os cursos técnicos de Edificações e Estradas.

Depois de 57 anos, as mulheres puderam ter acesso. Em 1967, foi aceita matrícula de meninas nos cursos técnicos que foi aumentando paulatinamente e perduram até a presente data. Nesse mesmo ano, foram criados mais dois cursos — o de Agrimensura e o de Eletromecânica.

A Escola Industrial Federal do Pará mudou-se para sede própria em 1968, a qual funciona no mesmo lugar até hoje e, nesse mesmo ano, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Pará. Foram criados dois cursos técnicos, o de Prótese Dentária e o de Saneamento, que tiveram a duração de dois anos, sendo que o segundo foi transformado em curso regular.

Em 1969, mais construções foram feitas e também criados os cursos de Saneamento Ambiental e Eletromecânica, que mais tarde, em 1970, foi dividido em: Eletrotécnica e Mecânica de Máquinas e hoje, apenas Mecânica. A implementação da Lei 5.692/71 trouxe mudanças significativas e os cursos técnicos tiveram que ser adaptados ao novo sistema, com habilitações profissionais ao nível de 2º grau e, para ingresso, era exigida a conclusão do primeiro grau. O candidato era submetido a um exame seletivo de acordo com o Regimento da Escola.

De 1972 a 1979, houve uma série de ajustes nos currículos dos cursos técnicos em razão de mudanças ocorridas no campo educacional e profissional. Em 1972, foram criados os cursos de Telecomunicações e Edificações e, em 1973, o curso de Eletrônica, ano em que a escola passou oferecer formação especial de ensino profissionalizante, com duração mínima de 300 horas. Vários convênios foram firmados a partir de 1974 como o SIE-E para o treinamento dos alunos recém-formados, permanecendo, hoje, com a mesma função. O Programa de Bolsa de Estudo era organizado pela Subcoordenadoria do Serviço Social da Escola, com ajuda de várias empresas por meio de convênios. Em 1975, surgem os cursos de Mineração e Metalurgia por terem sido descobertas jazidas minerais em Carajás e Trombetas. Foi realizado o plano de lotação da administração da Instituição.

Em 1980, a Sede firmou convênio com o Parque Material Aeronáutico de Belém-PAMA-BE. Iniciou-se um curso Pós-técnico em Manutenção de Aeronaves e, por meio de uma experiência bem-sucedida o Departamento de Aviação Civil- DAC, criou a Primeira Escola de Mecânicos Civis de Aeronaves, em convênio com o ETPA (PDI, CEFET/PA, 2004).

Ainda, segundo os relatos de Bastos (1988), em 1985, o presidente José Sarney formou um comitê com a finalidade de avaliar a possibilidade de extensão da educação profissional para o interior de cada Estado. E, em 1986, sua meta se tornou realidade, ao criar 200 novas escolas técnicas, atendendo às necessidades de cidades pequenas, oferecendo condições de profissionalização, para melhor qualificar a clientela de cada região.

Foram criadas duas unidades descentralizadas, uma em Marabá/PA, com o curso de Edificações, e outra em Altamira, com o curso de Agrimensura, em 1987, como polos de expansão para o desenvolvimento daquela região. Em 1989, foi implantado na Sede o Curso de Processamento de Dados para atender a crescente demanda na área de informatização do setor industrial. De 1988/1989, o ETPA em parceria com o CEFET-MG, realizou o Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da parte especial do currículo e ensino do 2º grau, sendo habilitados 31 professores para o exercício do magistério (PDI, CEFET/PA, 2004). Conforme Bastos (1988), de 1987/91 foi reeleito como diretor o Prof. Sérgio Cabeça Braz, cuja preocupação era promover espaço físico que atendessem à realidade da instituição e fez várias reformas e construções nesse período na sede e nas unidades descentralizadas (Altamira e Marabá).

A oferta de cursos profissionalizantes de curta duração intensificou-se a partir de 1991, em razão das demandas do sistema produtivo e de necessidade de atualização e aperfeiçoamento profissional dos jovens, adultos e trabalhadores, desejosos de se engajarem no mercado de trabalho. Neste ano, aconteceu a primeira formatura dos alunos da turma de Manutenção de Aeronaves na Modalidade de Eletrônica (PDI, CEFET/PA, 2004).

Em 1995, implantaram-se os cursos técnicos especiais (para quem já tinha o ensino médio com duração de dois anos, realizado no turno noturno) de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia e Processamento de Dados; também firmou-se um convênio com o DETRAN/PA para ministrar curso técnico de trânsito. Foi instalada também a Unidade Descentralizada de Tucuruí/PA, com os cursos de Saneamento, Eletrotécnica e Processamento de Dados.

A partir de 1997, foram oferecidos à comunidade paraense cerca de 75 cursos de Educação Profissional, em nível básico, atendendo em média 3.500 participantes/ano nos diversos setores da economia, ministrados em Belém e em vários municípios do Pará, pois, pelo Decreto 2.208/97, foi instituída pelo MEC a verticalização da educação profissional, em níveis básico, técnico e tecnológico. Após 1998, atendendo ao Decreto 2.208/97 e à Portaria nº 646/97, outros cursos, na modalidade pós-médio, foram ofertados.

Em 1999, a ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará- CEFET/PA conforme consta no documento da Instituição:

Desta forma, através do Decreto datado de 18 de janeiro de **1999-MEC, a antiga ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará- CEFET/PA**, com a finalidade de atuar no Ensino Médio, nos vários níveis de modalidades da Educação Profissional e da Educação Superior, bem como desenvolver pesquisa tecnológica, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade oferecendo mecanismos de educação continuada (PDI, CEFET-PA, 2004, p. 3, grifos nossos).

No Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), a educação tecnológica está vinculada ao ensino médio, de acordo com o Decreto nº 2.208/97, promulgado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que determinou e regulamentou a reforma no âmbito da educação profissional, priorizando a formação profissional em detrimento da formação geral, objetivando a racionalização de custos. Nesse momento os CEFETs realizavam encontros para a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, embasando os princípios que norteiam a educação tecnológica; mas foi interrompido com a

divulgação do PL nº 1.603/96 que trouxe modificações no ensino profissional, contrariando a concepção de educação tecnológica, conforme aponta Oliveira (2003). Dentro deste contexto, pode-se citar o que o reitor nos informou:

Na realidade, no governo FHC não houve ampliação do ensino profissionalizante, porque era necessário. Dava a impressão que eles queriam que o estado assumisse esse ensino profissionalizante, mas aqui no estado do Pará, onde nós não temos sequer o plano de cargo e salários mandado para as assembleias os cargos de professores técnicos e administrativos, isso era um caos. O estado não tem condições de ofertar com qualidade, então foi um retrocesso [...] (Reitor do IFPA).

A Instituição, em cumprimento do Decreto nº 2.208/97, do Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução nº 4/99, inclui também em seu currículo pedagógico a “INCLUSÃO SOCIAL”, como ressalta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Então, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), amparado pelo Decreto Federal de nº 2.406/97, passa a ofertar vários cursos superiores a partir do ano 2000 em Belém e interior, sendo duas áreas de atuação acadêmica: os cursos superiores de tecnologia e os cursos de licenciatura plena. O CEFET/PA oferta sete cursos de licenciatura, seis cursos de Tecnologia e dois cursos de Engenharia, além de cursos de especialização. O reitor informa sobre a realidade da instituição neste período:

A instituição começou a oferecer cursos superiores nas várias licenciaturas desde o ano 2000. Muito timidamente, como não se tinha experiências, começou com os cursos de licenciaturas, porque ainda se tinha falta de profissionais qualificados em toda nossa interiorização do Pará. Esses cursos, no primeiro momento, foram ofertados, mas sem nenhum critério, mas depois tivemos que fazer um trabalho muito sério junto à SESU para regulamentar esses cursos. Agora eles estão todos solidificados e nós começamos pela pedagogia que até hoje (2010) tem muita demanda no estado com os cursos de Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática. Até hoje nós temos essa licenciatura para ir de encontro com a lei que, nós temos que ofertar 20% das vagas para essas licenciaturas e nós estamos conseguindo, exatamente, chegar a esse patamar (Reitor do IFPA).

O Reitor continua sua explanação sobre o tema traçando um roteiro demonstrativo da realidade educacional na instituição:

Então, é uma experiência gratificante, porque hoje, além dessas licenciaturas, nós oferecemos 13 cursos superiores com os tecnólogos e com as engenharias. Já estamos avançando nas licenciaturas da educação do campo, nas especializações de Eja e nas especializações de educação do campo, talvez a gente chegue num patamar político (IDEM).

No ano de 2004, foi implantado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais, em atendimento ao Plano Nacional de Educação, Tecnologia e

Profissionalização, para PNE's (TECNEP) no CEFET/PA. A Lei 10.436/02 determina a realização de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para docentes e técnicos, porque esta lei garante o ingresso por concurso público para esse segmento social. Então, a Instituição oferece cursos de LIBRAS e Braille. Promove também cursos de Inglês Instrumental, entre outros. Neste período havia apenas três unidades de ensino do CEFET-PA funcionando, o de Tucuruí, Marabá e Castanhal, o de Altamira estava parado.

Em 2004, já no Governo de Lula, foi promulgado o Decreto de nº 5.154/04 que integra o ensino médio ao ensino técnico, ou seja, todas as disciplinas são ministradas no mesmo turno para que haja maior interdisciplinaridade e o curso passa a ter duração de quatro anos. Como todo decreto, esse trouxe vários transtornos, porque as mudanças tiveram que ser efetivadas na instituição com rapidez, para receber verba, e o curso foi implantado sem nenhum projeto político-pedagógico prévio, pois “com o decreto não há discussão, com ele é apenas *cumpra-se!*” (OLIVEIRA, 2003, p. 57).

Em 2005, foi criada a Lei 11.091/05, que implanta a estruturação do Plano de Carreira e Cargos Técnico-Administrativos das IFE's. Foram firmados, neste período, vários convênios objetivando o desenvolvimento de projetos de cooperação técnico-científica, educacional e cultural, assim como a oportunidade de estágio supervisionado. Neste mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 5.478/05 que criou o Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA. Este Decreto foi substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840/06, que menciona um conjunto de ações governamentais para as instituições federais no que tange à nova denominação-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – e não mais limita a abrangência dos cursos ao ensino médio, com a inclusão do ensino fundamental, mas que também suscita a necessidade de produção de novos documentos referenciais na ampliação de seus limites pela universalização da educação básica, bem como a revisão do Documento-Base PROEJA 2005, que culminou em muitas mudanças na busca de ressignificação dos discursos e práticas imediatas e instrumentalistas constituídas historicamente no Brasil, conforme o próprio Documento-Base (2007, p. 7) aponta.

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Entre essas ações destacam-se a formação, em

nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para a abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do Proeja e produção material educativo referencial para a elaboração de material didático.

O Instituto Federal do Pará – IFPA, de acordo com suas finalidades e atribuições de caráter humanístico e tecnológico, tendo o trabalho como princípio educativo, em 2007, implanta essa modalidade de ensino na instituição, sabendo que o PROEJA é uma proposta imbricada de ações complexas, de desafios políticos-pedagógicos com concepções e princípios que levam a transformações significativas e profundas não apenas com a exclusão da desigualdade, mas almejando uma nova sociedade em bases éticas fundadas na igualdade política, cultural e social, o que só se materializará com a participação social e o envolvimento das instituições parceiras, conforme afirma Documento-Base (2007, p. 33).

Neste contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que buscam e dela necessitam, quando pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional a 62 milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho.

O próprio documento reconhece que o País, no seu processo formativo educacional excluiu milhares de jovens e adultos do sistema de ensino por falta de ações afirmativas de governo que garantam o acesso e a permanência desses indivíduos nos bancos escolares.

Neste período, ano de 2007, também foi implantada na instituição a Universidade Aberta Brasileira - UAB com alguns cursos de licenciatura à distância, desenvolvidos em alguns municípios do Estado em convênios com suas respectivas prefeituras.

Em 2009, o **CEFET-PA passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA-** com características das universidades federais, aumentando, assim, suas responsabilidades sociais. Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, através da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ministra cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado.

O Reitor quando perguntado quanto à reestruturação da instituição no governo FHC e Lula da Silva, fez uma comparação e respondeu que,

Na realidade, no governo FHC não houve ampliação do ensino profissionalizante [...] aqui no estado do Pará, em 2004, nós tínhamos 4 campi, mas um deles parado. Hoje nós somos 12 campi. No estado Pará naquela época nós ofertávamos 3800 vagas e hoje nós estamos com 23.000. Então foi um crescimento muito grande, apostando, inclusive, na educação à distância, onde hoje nós temos 8.000 alunos em educação à distância, atendendo, inclusive, o estado do Amapá e o estado de Roraima. Então, foi um investimento muito grande nas tecnologias, e nós estamos conseguindo, graças a Deus, atingir os planos e metas. Agora temos que melhorar as eficácias, temos que melhorar os sinais, temos que melhorar a mentalidade dos gestores municipais e uma série de nuances que já foram frutos de objetos de mestrado e dos nossos próprios professores onde eles apontaram essas dificuldades: as dificuldades geográficas, deslocamento, mas principalmente, a velocidade da Internet que não atende a maioria dos municípios paraenses, embora, nós tenhamos o Navega Pará. Mas, os municípios mais longinho faz com que haja muita desistência dos alunos. (Reitor do IFPA).

O Reitor afirmou ainda que antes havia muito investimento em prédios, ficando àqueles castelos com equipamentos encaixotados por falta de investimento no capital humano. E quando perguntado quanto às mudanças ocorridas no governo Lula da Silva, ele acrescentou,

Hoje, vem a verba para a construção, para a compra de equipamentos, mas vem, principalmente, o técnico-administrativo profissionalizante e o professor que faz com que essa roda se mova em prol do desenvolvimento local de cada município, estadual, regional e o Brasil a fora atende toda essa possibilidade.

Pode-se perceber a satisfação do Reitor ao relatar as mudanças e o desenvolvimento do ensino e da gestão no IFPA. Ele continuou relatando a situação atual do instituto,

Então, dentro dessa situação, as mudanças que ocorreram foi exatamente um aumento muito grande de ganho, conseqüentemente, administrar ficou mais complexo, então cada um desses campi, teve a obrigatoriedade de ter o seu diretor de campus que passa pelo Colégio de Dirigentes e no nosso caso aqui, nos temos o Fórum o Colégio de Dirigentes e usamos a tecnologia da informação para trocar idéias em todo tempo. Ao mesmo tempo, nós descentralizamos as áreas administrativas da parte financeira, para que cada diretor, atualmente possa aplicar aquela verba que lhe é de direito, do modo como melhor lhe aprouver, dentro do plano de meta aprovado.

Neste contexto, nota-se que com a institucionalização, os campi ganharam autonomia, o que favorece cada campus buscar seu próprio desenvolvimento político, social e econômico. Ele frisa essa nova era da transformação no âmbito educacional,

Essa é uma grande mudança com uma participação descentralizada em todos os colégios com os planos de meta e quantos alunos nós temos que atingir, principalmente, por causa daquela velha reação, o número de alunos divididos por 20 vai me dar o professor equivalente, que eu posso fazer o concurso e deixar no meu banco de reserva, e o professor equivalente, também, reporta o administrativo equivalente, esse administrativo é igual a 5/6 de professores. Então se eu vou ter 120 professores, terei que tenho que ter 100 administrativos. Desses administrativos, sendo a proporção de 2 de nível superior e 3 de nível médio. Assim, nenhum campus corre risco de iniciar sem ter aqueles que movimentam os campi.

O que faz o Reitor ficar maravilhado é, justamente, imaginar um centenário de existência dessa escola de profissionalização e que até 2004, tinha expandindo apenas três unidades e que agora, em curto prazo, já são doze unidades. O Reitor reitera outras ofertas além dos cursos técnicos,

Além dos cursos técnicos, nós ofertamos, exatamente, a inovação tecnológica, então nós fazemos a **pesquisa aplicada**. Então, hoje, nós temos três exemplos já aprovados de pesquisa aplicada, que é o extrator do caranguejo, nós temos, exatamente tirado o ruído das escápulas que incomodavam muito o paraense, nós já fizemos essas mudanças e temos também aprovado a multirroçadeira funcional, que é, exatamente, a conclusão de um invento aqui dos nossos nativos da região junto com a instituição. Temos outros projetos já sendo lançados que seria, exatamente, essa pesquisa aplicada, (grifos nossos).

O gestor parece motivado com esses novos avanços e nesta perspectiva continua narrando as conquistas alcançadas pela instituição,

Temos as pesquisas do campo que é exatamente pra dar condições de melhoria de produtividade pras galinhas, pros suínos, fazendo aquele colchão de madeira para tirar o ruído, para tirar o mau cheiro e tirar também o estresse do animal [...] Então, essa pesquisa aplicada está muito avançada, e de tal maneira, que estamos investindo também na educação do campo, onde nós estamos ensinando nossos professores a dar aula no meio rural, para eles não ministrarem aulas tal como dão no meio urbano.

O Instituto, comprometido em colaborar com a elevação da escolarização de milhares de brasileiros, também, está investindo em Educação do Campo, que há muito tempo vem se desenvolvendo neste País. O gestor geral (Reitor) dá sequência aos novos percursos percorridos pelo Instituto demonstrando satisfação com os resultados.

Hoje, nós temos a Pedagogia da Alternância, onde nós pegamos e respeitamos o tempo do aluno na sala de aula e exatamente o tempo do

aluno lá no seu habitat natural. Eles trazem essas experiências e nós estamos fazendo agora cursos para os nossos professores, podendo dar essas aulas para todos os professores públicos do estado, e, colhendo esse amadurecimento junto com o Fórum de Educação do Campo. Então é uma experiência muito boa. Nós estamos com 18 turmas espalhadas em vários municípios aqui no estado, enquanto que outros institutos estão, também, trilhando por esse momento, mas nós queremos crer que nós avançamos nessa relação de muito tempo, porque um instituto oferece uma e outra turma, e nós já temos 18 e já temos experiência de três anos e já dá prá gente ter dados comprovados que isso aí dá bons resultados.

A Instituição possui centenas de convênios, parcerias e projetos de extensão, além de ensinar o estágio supervisionado, para que cumpra seu papel educacional na sociedade com profissionais capacitados.

Portanto, pode-se afirmar que esta instituição está comprometida com as exigências políticas, socioeconômicas, culturais e tecnológicas do Estado, assumindo um papel de referência educacional no País.

2.2 Implementação e financiamento de ações necessárias à implantação do programa - PROEJA no CEFET-PA.

Ante a chamada “globalização”, os centros federais de educação tecnológica, que vêm fazendo um trabalho de qualidade no campo técnico-profissional, há anos, estão passando por mudanças profundas para atender as demandas de qualificação atualizadas e contínuas, tanto de ensino médio profissional quanto de formação acadêmica. Recentemente, o governo federal lançou um documento-base (2007), onde estabelece mais um desafio às unidades federais de ensino, com a homologação do PROEJA.

Inicialmente, teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, inspirada em outros programas como TV Escola e Salto para o Futuro e tendo em vista os constantes desdobramentos da política educacional do País, se propõe colocar em debate a educação de jovens e adultos juntamente com o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, uma tríade em prol da melhoria da formação humana dentro de uma perspectiva inovadora e desafiadora para todos aqueles que pretendem construir um novo paradigma no campo educacional. (MOURA, 2006).

Conforme o Documento-Base (MEC/2005), o PROEJA, originário do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, promulgado pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva e revogado pela promulgação de um novo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de

2006 com diversas mudanças significativas, revela a necessidade de atender a grande demanda de jovens e adultos, do ensino fundamental ao médio, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio com a inclusão social, visando á elaboração de uma política pública de Estado brasileiro nessa modalidade educacional, pois, segundo relatos de Moura,

O desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica nesse processo de desenvolvimento...reconhecer que a educação em geral e a educação profissional e tecnológica, por si sós, não gerarão desenvolvimento, trabalho e renda. (2006, p. 8).

Este decreto trouxe um grande desafio para todas às instituições federais que nunca tinham trabalhado com o público EJA. Com isso, tiveram que esboçar um plano de trabalho que orientasse tanto docentes, técnico-administrativos e discentes, de acordo com as perspectivas traçadas pelo referido decreto, e que atendesse esse novo contingente de estudantes no âmbito educacional com as condições didático-pedagógicas para que desenvolvam suas atividades nos cursos ofertados com efetividade. Vencer esses desafios implica adquirir sustentabilidade de forma definitiva por meio de uma política pública reparadora e também legítima para a consolidação do Programa e promover mudanças no âmbito da EJA que, como todo processo educativo, esta modalidade de ensino requer esforços concentrados e políticas sérias de investimento em recursos materiais e humanos, para que se torne objeto de estudos permanentes, sendo os educadores fundamentais para mantê-lo sob a égide de uma transformação definitiva.

Assim, atendendo a essas exigências, o CEFET/PA, no âmbito de suas atribuições e diante da oferta de vagas e processo seletivo para o PROEJA, teve sua primeira reunião dia 01 de outubro de 2006, envolvendo o diretor de ensino, coordenadores de programas de ensino, gerência do ensino médio e gerência do ensino técnico, com suas respectivas coordenações dos cursos para a tomada de algumas decisões. Uma nova reunião foi marcada para uma data posterior, 10/11/06, conforme registro em ata. Ficou acordado que nessa próxima reunião os coordenadores dos cursos técnicos e os de nível médio deveriam apresentar o posicionamento de seus respectivos grupos. Ficou decidido também que os participantes da especialização do PROEJA deveriam ser consultados sobre a forma de acesso ao Programa.

De acordo com ata datada de 10 de outubro 2006, houve a segunda reunião, então junto à gerência pedagógica, para discutir os termos citados. Por votação da maioria, ficou decidido que a forma de ingresso seria por meio do sorteio, mas a reunião não teve quorum. Também ficou indicado que deveria verificar a possibilidade de isenção da taxa de matrícula.

A terceira reunião aconteceu no dia 01 de novembro de 2006, com todos aqueles que já vinham se reunindo, tendo como principal ponto de pauta a forma de ingresso dos novos alunos no CEFET-PA. Nesta reunião, o diretor geral da instituição estava presente e falou dos decretos para 2005 e 2006 e informou que havia previsão de 90 vagas para 2006 e 105 para 2007, sinalizadas pelo MEC. Quanto ao ingresso, ainda ficou em aberto entre prova ou sorteio, o que seria discutido na próxima reunião com data definida.

Na quarta reunião, o diretor de ensino fez uma contextualização do Proeja e depois passou para o momento de cada coordenação se posicionar sobre a forma de ingresso. Ocorreu a votação: três votos para a prova e oito para o sorteio. Sugeriu o diretor geral no referente à taxa de matrícula a redução ao limite máximo ou até mesmo não cobrança em razão das características desse público, conforme registros em atas. Mas parece que não foi possível, pois um dos alunos entrevistados informou que pagou a taxa de inscrição:

[...] Aí, eu rapidamente vim aqui, paguei uma taxa, peguei um papel para preencher sobre situação econômica. (Aluno EA).

Sobre a forma de ingresso, uma professora do Proeja, que também fazia parte da diretoria de ensino, nos esclareceu,

É feito através de sorteio público. Na primeira etapa em 2007 foi feito o sorteio de 35 alunos por turma, já em 2008 foi realizado com um número maior de candidatos que tiveram aulas de reforço e depois fizeram uma prova seletiva para preencher as vagas ofertadas (Professora “L” do Proeja).

Dos estudantes entrevistados todos confirmaram essa forma de ingresso, o sorteio.

[...] eu soube, eu vim e tive a sorte de ser sorteada (aluna EB).

[...] fiz a inscrição e foi através de sorteio o ingresso (aluna D).

Um desses estudantes só fez porque era sorteio, segundo ele não teria capacidade para concorrer se fosse uma prova e afirmou:

[...] fui contemplado com o sorteio. Porque se eu fosse pela prova, eu não ia conseguir fazer. (aluno EA).

Esta foi a forma considerada mais justa para incluir essa juventude com escolaridade descontínua.

Considera-se fundamental que o Proeja seja implantado, ampliado, consolidado e transformado em política pública em todos os sistemas públicos de educação do País pelo diálogo entre o projeto em construção e projetos anteriores, sendo construído coletivamente pelos sujeitos envolvidos, para o desenvolvimento do conhecimento e fortalecimento dessa política.

Em 2007, o Proeja foi implantado no IFPA, amparado legalmente no Decreto nº 5.840/06. De posse dessas informações, em entrevista inicial com a professora retrocitada, indagou-se: como o Proeja foi recebido pela clientela paraense? Esta respondeu:

Foi muito bem recebido, porque muitos trabalhadores e jovens que estão fora da faixa etária de escolaridade e que não possuíam um curso profissionalizante, agora teriam a chance de fazê-lo. (Professora “L” do Proeja).

Neste diálogo com a professora, ela ressalta que alguns alunos que já têm o ensino médio entram no sistema porque apresentam o histórico do ensino fundamental e não há como investigar a situação real do aluno, pois o que vale é a documentação apresentada.

O IFPA-sede-Belém oferta os cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Edificações e Informática na modalidade Proeja. Os alunos que fazem parte do Programa recebem ajuda de custo no valor de R\$ 100,00. Indagou-se se esse valor é considerado suficiente e se há previsão de aumento. A professora respondeu que

Suficiente, não sei, mas os alunos não reclamam e usam na compra de material escolar ou vale- transporte. Eles só reclamam porque não há uma data fixa de pagamento e alguns não receberam por problemas documentais como CPF, conta corrente, etc. É preciso regularizar a situação para depois receber. Não sabemos se haverá aumento do benefício (Professora “L” do Proeja).

O Instituto possui unidades de ensino em outros municípios, por isso questiona-se a referida professora a respeito da expansão do Proeja para esses municípios paraenses e quais os municípios que estão sendo beneficiados pelo Proeja. Colheu-se a seguinte resposta:

Por enquanto só a UnEd-Tucuruí e a Agrotécnica de Castanhal. (Professora “L” do Proeja)

A postura dos professores do Proeja é destacada como um dos problemas que o curso enfrenta, pois,

Há problemas também com professores que não querem dar aula nas turmas de Proeja e muitos deles menosprezam essa modalidade de ensino e às vezes, até mesmo magoam os alunos através de uma leitura preconceituosa, principalmente os professores das áreas técnicas. Os professores do Curso de Edificações são os mais trabalhosos (Professora “L” do Proeja).

No depoimento da professora, fica evidenciado o fato de que muitos dos professores que participaram do curso de especialização-PROEJA não aceitaram ou não puderam ministrar aulas no Proeja. Isto nos remete ao questionamento do porquê da criação do Proeja. O que justifica a criação das turmas do Proeja? A professora responde:

Se justifica pela determinação do governo federal que deseja amenizar a situação precária e falta de preparo de milhares de brasileiros e exige que o programa seja executado. Este programa torna-se política pública de governo, pois os governos municipais e estaduais estão implantando essa modalidade a partir desse ano de 2009. (Professora “L” do Proeja).

O que se almeja, porém, é a perenidade dessa ação governamental para além de um Programa e que haja consolidação nas alternâncias de governo na perspectiva de sua institucionalização na elaboração de uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA. Pensar nessa perenidade pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que visa à formação humana em todas as suas dimensões, com acesso aos saberes e conhecimentos técnico-científicos integrados a uma formação profissional que permita as melhorias das condições de vida de muitos brasileiros.

Os/as educandos/as escolheram os cursos do Proeja de acordo com suas tendências e preferências pessoais como afirmou este entrevistado:

“Eu sou apaixonado por mecânica. Eu estou fazendo uma coisa que eu amo”. (Aluno EA).

Outra entrevistada vislumbra com a possibilidade de conhecer o mundo da engenharia civil e respondeu:

“Eu escolhi edificações porque sempre sonhei em ser engenheira”. (Aluna EB).

Somente alguns se direcionaram para as tendências do mercado, como é o caso da informática.

A Instituição, para cumprir a determinação do Governo Federal, lançou vários editais a partir de 2006, na perspectiva de atender este novo contingente de educandos na esfera do ensino federal profissionalizante.

2.3 Fontes de financiamento do CEFET e IFPA

O Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA) é uma autarquia federal brasileira, vinculada ao Ministério da Educação, que oferece cursos de ensino médio, ensino técnico, graduação, pós-graduação e *lato sensu*, mas em processo de promover *strictu sensu*, contemplando também, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada.

O financiamento é parte indispensável para o desenvolvimento de qualquer estabelecimento, principalmente o de ensino. Os autores a seguir dão a seguir um conceito de financiamento e como deve ser direcionado, afirmando que,

O financiamento é uma categoria central e reveladora do valor que uma determinada política ocupa no conjunto de um governo ou de uma estratégia de Estado, tornando-se, imprescindível que seja analisado no seu conjunto, na totalidade dos recursos nacionais disponibilizados para as políticas sociais, em geral, e das políticas educacionais, em particular (GRABOWSKI & RIBEIRO, acesso 2011).

A Educação Profissional no Brasil está sendo financiada atualmente por três grandes fontes e programas: com recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT- R\$ 146,9 milhões) através do desenvolvimento do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), contemplando uma experiência de representação e gestão tripartite através da participação do governo, dos empresários e dos trabalhadores; com recursos do MEC/BID e FAT, para a aplicação no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP – R\$ 64,8 milhões), gerenciado pela SEMTEC/MEC, através de Comitês e sem a representação dos segmentos financiados e interessados e, por fim, os recursos recolhidos e repassados ao Sistema “S” (R\$ 3,04 bilhões), os de maior volume de todos, gerenciados exclusivamente pelo setor empregador, (MEC, 2004).

O MEC repassa finanças para todas as redes de ensino, inclusive as particulares conveniadas, além de um conjunto de programas, projetos e atividades de formação e qualificação profissional. O financiamento é uma peça chave para o desenvolvimento dessas ações, mas muitos desses pilares educacionais estão desarticulados e fragmentados.

Quando questionou-se o Reitor quanto ao financiamento que mantinha o antigo CEFET e hoje IFPA, ele confirmou o que as pesquisas apontam.

O financiamento que mantém o instituto é exatamente o orçamento do Ministério de Educação e Cultura (MEC), basicamente a maioria dele é essa. Mas, nós temos convênios com empresas privadas, tipo a Vale do Rio Doce que financia laboratórios, financia obras como é o caso de

Marabá. Convênios com as prefeituras, onde eles também ofertam alojamentos, ofertam alimentação para nossos professores que se deslocam para ministrar cursos de educação continuada. E, também àqueles convênios com os outros ministérios, como o Ministério de Ciências e Tecnologias, a SECAD, que buscam aprimorar o ensino à distância, a Educação do Campo, o PARFOR, convênio com a Capes, essas são outras formas de arrecadações.

Dessa forma, com essa variedade de fontes de arrecadação, a instituição tem como desenvolver-se de forma mais acelerada através desses convênios e projetos de pesquisa e extensão. Porém, segundo pesquisa acessada, há muito que melhorar em termos de distribuição e modelos de repasses.

Esta realidade do financiamento da educação profissional no Brasil exige maiores estudos e investigações em torno do modelo, das formas e das fontes de financiamento; requer um novo modelo de gestão integrado e articulado entre as dimensões administrativas, política e pedagógica; implica uma oferta pública, no mínimo, superior a oferta privada visto que os destinatários são jovens e trabalhadores que não possuem condições de financiamento; exige maior articulação e transparência de todos os recursos aplicados em a educação profissional no Brasil e correção das distorções; e, pressupõe uma Política Pública de Estado que coordene efetivamente a educação e formação tecnológica no Brasil, com recursos sistemáticos e permanentes. (GRABOWSKI; & RIBEIRO, acesso 2011).

O Gestor geral (reitor) reiterou acerca da relação administrativa da instituição entre a SETEC/ SESU e Capes durante os governos FHC e Lula da Silva,

No governo FHC, nós não tínhamos a relação com a SESU, nós tínhamos só com a SETEC porque nós éramos limitados aos cursos técnicos. Depois que nos foi dado essa possibilidade de ofertar as licenciaturas e instituído o instituto e ter a obrigação de ofertar 20% do total das suas vagas para as licenciaturas, houve então, um incremento de ações junto à SESU e automaticamente pela Capes, porque a partir daí passamos a ter nossa pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, de inovação tecnológica, o que não ocorria quando nós éramos apenas CEFETs ou Escolas Técnicas.

Ele dá sequência sobre a relação político-administrativa do CEFET, hoje IFPA, mostrando passo a passo a função de cada secretaria fomentadora de recursos financeiros tanto para manutenção dos cursos profissionalizantes quanto para a pesquisa. Só ficou fora a Secretaria de Ensino Médio e Técnico – SEMTEC. Mas assim como as outras tem a sua parcela de participação.

A SETEC é exatamente que trata do ensino técnico, que é um órgão ligado ao MEC junto com a SESU. Como o instituto hoje atende desde o fundamental até a pós-graduação, obrigatoriamente ele tem verba da SETEC, mas que passa por aprovação, também, da SESU (Secretaria de Ensino Superior). E quando vem verba da bancada para o ensino superior,

obrigatoriamente, essa intermediação passa pela SESU. As avaliações dos cursos superiores são da SESU. O Enem é através da SESU. Então, tem uma interligação muito estreita quando se fala das nossas licenciaturas, das nossas tecnologias que passam pela SETEC e também pela SESU. E a Capes como órgão fomentador da pesquisa e do incentivo às licenciaturas, ela também acaba tendo essa intermediação de colocar bolsas de estudo, bolsas do PIBIC, bolsas para o professor-aluno ir para o mestrado, doutorado, abrangendo toda essa situação. Agora a Capes está investindo, também, nos mestrados e doutorados profissionalizantes. Então, obrigatoriamente para atender essa rede de institutos. Então, a Capes acaba sendo esse órgão fomentador da pesquisa em todo país. Primeiro, eles atendiam muito as academias, as universidades, mas agora, atende também, com essa abertura total com os institutos.

Com a expansão da educação profissional, houve um investimento maior de subsídios para que os institutos pudessem investir na qualificação de seus educadores, aquisição de insumos materiais e na estrutura predial. Os recursos orçamentários são repassados de acordo com o número de alunos de cada campus, as verbas de programas e projetos vêm por fora, porque não são investimentos permanentes. E quanto a essa distribuição o Reitor informa que,

É sempre em relação ao número de alunos, então o quantitativo de alunos e a possibilidade de cada curso é que diz quanto cada campus vai ter direito, então é exatamente dessa maneira que nós fazemos a matriz orçamentária e é aprovada lá no Ministério da Educação. Então vem verba de custeio, de equipamento, de obras, de manutenção... elas vem separadas e aprovadas previamente, cada diretor envia o seu plano de aplicação e depois nós mandamos pro MEC e prestamos conta dessas ações. A verba vem para a Reitoria, ela veio exatamente já rubricada quanto é que vai para cada campus. A reitoria é responsável para esse equilíbrio financeiro e a cobrança, mas na realidade cada campus recebe a verba produzida. Então, o que acontece, quando chega setembro, nós fazemos uma avaliação das aplicações para fazermos a redistribuição se algum campus não conseguiu fazer sua redistribuição no tempo correto, a gente redistribui para outro campus que possa operar. Cada campus sabe quanto vai ganhar.

E nesta questão de financiamento o instituto ganha de todas as fontes, por isso, há preocupação em crescer e desenvolver-se em todos os segmentos institucionais. O investimento é a ferramenta indispensável para o desenvolvimento da educação brasileira.

2.4 O Financiamento do Programa-PROEJA

Conforme consta no Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA,

Assumir o Proeja como política pública significa dizer, também, que os recursos indispensáveis à sua manutenção devem originar-se não apenas do governo federal/SETEC, mas dos orçamentos das diferentes esferas de poder envolvidas e das instituições cujo fazer recebe, de uma forma ou de

outra, investimentos públicos, que deixam de passar pelas mãos do Governo Federal. Do mesmo modo, entende-se que as destinações de recursos da educação de jovens e adultos (EJA) que viabilizam as políticas nessa área precisam prever o Programa em todas as esferas de poder, assim como no orçamento de todas as instituições do campo, como componente integrado da compreensão do direito à educação para jovens e adultos. (MEC, 2007, p. 2).

Quanto ao financiamento, no entanto, conforme Moura (2006), não existe ainda uma linha de financiamento voltada exclusivamente para o Proeja, mas a gestão cabe à SETEC/MEC, que será responsável pela formação de formadores e pela pesquisa em educação de jovens e adultos, mediante especializações *lato sensu* e *stricto sensu* financiadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com o MEC, com fomentos para as linhas de pesquisas, possibilitando assim a ampliação de produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, com o intuito de promover mudanças, desenvolver e consolidar a trajetória dessa modalidade de ensino, bem como a construção de um novo paradigma para a EJA.

De acordo com um documento da Escola Técnica de Federal de Palmas-TO (s/d), uma oficina foi realizada em Belém do Pará dentro da perspectiva orçamentária, promovida pela SETEC/MEC em outubro de 2005, com a finalidade de delinear alguns parâmetros no âmbito do Proeja, como o desenvolvimento de um currículo que pudesse atender essa modalidade, um cronograma de lançamento dos cursos que deveriam entrar em vigor em 2006, entre outras questões educacionais. Ficou constatado que cada instituição receberia uma verba de convênio direto com a SETEC/MEC, com limite de R\$108.000,00 (cento oito mil reais) sendo R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por adesão ao Programa, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) por aluno com limite de 80 por instituição. Foram esses os aportes financeiros para atender o Programa no primeiro momento. O referido documento destaca ainda valores recebidos pela ETF/TO oriundo de convênio com o MEC/SETEC, entre outros, apontando a necessidade de cada gestor adotar políticas educacionais em cada unidade da federação, firmando convênios para receber financiamento.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – é um recurso destinado à educação básica e a formação de educadores e tem por objetivo atender às demandas e ações educacionais no

âmbito estadual e municipal. Por isso o Proeja não foi contemplado por esse fundo, pois pertence à rede federal de ensino, embora atenda a educação básica integrada à EJA.

O Fundo Nacional de Ensino Profissionalizante-FUNDEP é um recurso destinado somente ao ensino profissionalizante, portanto o Proeja está neste contexto, mas, é preciso que o gestor adote políticas educacionais com parcerias e convênios para à construção teórico-prático com a finalidade de nortear as ações da escola para viabilização e execução do Programa com maior efetividade.

O problema financeiro também foi discutido na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília de 5 a 8 de novembro de 2006, pois um Programa como este necessita de apoio financeiro para que haja desenvolvimento, acompanhamento, crescimento qualitativo, manutenção e expansão do atendimento de demandas das classes excluídas, conforme relata o documento da CEFET/TO.

O valor do financiamento para a produção de pesquisas científicas e tecnológicas ficou estabelecido por projeto com valores de até R\$100.000,00 (cem mil reais) com teto máximo de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais). O Proeja-Capes/SETEC foi autorizado a financiar despesas de bolsa no País com valores definidos de acordo com a vigência do Projeto: mestrado (24 meses), doutorado (48 meses); passagens aéreas, adquiridas na classe econômica e tarifa promocional, para missões de estudos (de mestrado e doutorado) e de pesquisa e docência; diárias para missões de pesquisa e docência e despesas de custeio relacionadas às atividades do Projeto, conforme consta no referido documento do CEFET/TO.

Conforme o relatório de planejamento estratégico do Proeja (MEC, 2007), porém, apesar de não abordar números, propõe a colaboração de instâncias ministeriais diferentes e de demais esferas de poder, de modo a compor um fundo do Programa que vá além do que a SETEC/MEC, sozinha, pode financiar. O documento destaca que

Um aspecto desafiador para o Programa é político: integrar recursos oriundos de financiamentos da modalidade EJA ao financiamento de ações do Proeja, em nível federal, avançando no que diz respeito a conjugar investimentos dos poderes estaduais e municipais, assim como outras entidades que se associam, tanto financiados por recursos públicos provenientes de inserção fiscal, quanto financiadas por outras fontes, concorrentes para a mesma finalidade e consecução de objetivos, sem duplicidade de esforços. Reitera-se que os recursos investidos pelo poder público devem ser direcionados apenas a instituições públicas, mesmo quando em parcerias, cabendo ao convênio estabelecer as competências de cada entidade que aporta recursos. (MEC, 2007, p. 22).

Ainda no tocante ao financiamento, A EJA já é contemplada pelos fundos do FUNDEB, mas espera-se a aprovação, em caráter e urgência, do Fundo Nacional da Educação Profissional (FUNDEP, Projeto de Lei nº 274/2003), constituído de recursos oriundos de impostos existentes em ações de formação profissional como fonte específica de financiamento na área, aportando recursos adicionais para atender ao PROEJA, um programa que abrange não somente a EJA, mas o campo da educação profissional. Até a aprovação do FUNDEP, estão sendo feitas captações de recursos de outras entidades como o PROEP e FAT para o Proeja, assim como recursos projetos/programas de outros ministérios. Há financiamento de bolsas de estudo como estímulo à permanência de estudantes que cursam educação profissional integrada à EJA, para mantê-los no curso, evitando a evasão e investimento sistemático na formação continuada docente (MEC, 2007).

O Documento-Base (2007, p. 61-62) declara que

Os recursos poderão ter origem no orçamento da União — recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais — em acorde de cooperação com os organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica. O financiamento será efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas neste Programa e de acordo com a natureza jurídica da instituição proponente.

Há também propostas do Governo para aparelhar as bibliotecas com acervos coletivos e para as turmas, assim como disponibilização de recursos humanos, físico e materiais para as ações do PROEJA.

Considera-se que esse Programa deve se tornar uma política de Estado para que perdure ao longo da vida desses sujeitos alijados de uma educação de qualidade, no intuito de constituir uma política pública perene com todos os aparatos de que uma educação necessita para que não perdure a ideia de prática compensatória.

Quanto ao Instituto Federal de Educação Tecnológica do Para- IFPA, tem sido mantido pelo orçamento do Ministério de Educação (MEC), conforme afirmação do reitor da referida instituição: “ O financiamento que mantém o instituto é exatamente o orçamento do Ministério de Educação-MEC, basicamente a maioria dele é essa”.

A partir do governo Lula houve uma grande expansão dos centros federais de educação, hoje institutos, com investimento em infra-estrutura e no profissional.

2.5 Editais

2.5.1 Edital nº 032/2006 do primeiro processo seletivo do Proeja no IFPA

Realizado no dia sete de fevereiro de dois mil e sete, no ginásio de esportes da Instituição, às dezenove horas, junto à comissão do 1º processo seletivo do PROEJA, com as presenças do auditor interno do CEFET, do diretor de educação profissional de nível médio, os gerentes de ensino médio reuniram-se para realizar o sorteio público para o ingresso de alunos para a turma de Edificações na sede. Os candidatos colocaram os comprovantes de inscrição numa urna para ser feito sorteio. No primeiro momento, foram sorteados os 35 candidatos para preenchimento das vagas e depois foram sorteados mais 35 para a lista de espera, caso algum candidato anterior desistisse.

Dia oito de fevereiro de dois mil e sete, o mesmo procedimento foi realizado com os candidatos de Eletrotécnica também na sede⁷.

2.5.2 Edital nº 018/2007 do primeiro processo seletivo do PROEJA na UnED-TUCURUÍ/2007:

Realizado no dia sete de novembro de dois mil e sete, no ginásio de esportes do CEFET-PA/UnED-Tucuruí, às dezenove horas, a comissão do processo seletivo Belém e a comissão do processo seletivo Tucuruí (coordenadora de núcleo e coordenadora do ensino médio), com as presenças da diretora da UnED, do gerente de ensino, e do coordenador do curso de Edificações, reuniram-se para a realização do sorteio público dos candidatos para o curso técnico em Edificações. Depois de colocarem as inscrições na urna e assinarem a frequência, foi dado início ao sorteio de 30 candidatos para ocuparem as vagas ofertadas e depois mais 30 para reserva, caso alguém desistisse.

2.5.3 Edital nº 022/2008 do segundo processo seletivo do PROEJA no CEFET-PA/20

No dia primeiro de setembro de dois mil oito, às dezenove horas, foi realizado no Ginásio da UnED- Tucuruí o segundo processo seletivo do PROEJA para o curso de Eletrotécnica. Foram sorteados 60 candidatos pré-selecionados para participarem de aulas de reforço de Matemática e Língua Portuguesa durante três meses e, depois, serem submetidos a um exame seletivo para preencher as 30 vagas ofertadas.

⁷ Há outro curso na Sede — Mecânica — cujo registro não foi encontrado em ata, mas que iniciou também no primeiro semestre de dois mil e sete. Não há registro em ata do segundo processo seletivo do segundo semestre de dois mil e sete.

No dia dois de setembro de dois mil e oito, o mesmo procedimento foi feito com o curso de Edificações na UnED- Tucuruí.

No dia dois de setembro de dois mil e oito, o mesmo procedimento foi feito no CEFET-PA/sede para o Curso de Eletrotécnica, mas como não houve número suficiente de candidatos, todos entraram para fazer as aulas de reforço de Português e Matemática durante três meses e depois fizeram uma prova escrita para preencher as vagas oferecidas.

No dia três de setembro de dois mil e oito, às dezenove horas, conforme edital, os candidatos foram chamados para a realização do sorteio público das vagas para o Curso Técnico em Informática a ser feito na Sede/Belém; mas, como não atingiu o mínimo de 70 inscrições, todos os presentes assinaram a lista de frequência, sendo que, dos 77 inscritos, 13 faltaram, dando um total de 64 selecionados na primeira etapa do processo, pois esses candidatos terão aulas de reforço durante três meses e depois farão a uma prova escrita para o preenchimento de 35 vagas.

No mesmo dia, foram sorteados os candidatos para o curso de Mecânica. O mesmo incidente aconteceu com este curso: não houve número suficiente de candidatos para o sorteio. Então, todos assinaram a lista e foram selecionados para cursar três meses de aulas de revisão para fazer um exame posterior para o ingresso ao curso.

Os candidatos que pleitearam e concorreram às vagas para adentrar a Instituição pagaram uma taxa mínima de inscrição no valor de R\$10,00, havendo taxa de isenção para aqueles que declararam renda de no máximo um salário mínimo. Também preencheram uma ficha socioeconômica.

Então, de acordo com relatório 2007/2008, no CEFET-PA foram ofertados quatro cursos, totalizando oito turmas de Proeja, a saber: um curso de Informática com duas turmas de 30 alunos; um de Mecânica com duas turmas de 30 alunos; duas turmas de Eletrotécnica com 30 alunos e um curso de Edificações também com duas turmas de 30 alunos na unidade Sede; um curso de Edificações com 30 alunos na unidade de Tucuruí e mais duas turmas em 2008, uma de Edificações e outra de Eletrotécnica, cada uma com 30 alunos.

No segundo semestre de 2009, a unidade Tucuruí ofereceu uma turma de Aqüicultura e em Belém-Sede não foi oferecido nenhum curso por falta de profissionais e infra-estrutura.

Vale lembrar que, em 2007, o Processo de seleção do Proeja foi via sorteio público e que, em 2008, conforme dito, houve alterações. O processo foi dividido em duas

fases: primeiro o sorteio de 60 candidatos que estudariam três meses as disciplinas Português e Matemática e fariam uma prova com os conteúdos das disciplinas estudadas para preenchimento das vagas ofertadas. Em 2008, foram ofertadas 170 vagas entre Belém e Tucuruí.

Conforme relatório do primeiro processo seletivo do Proeja, algumas considerações foram levantadas, a fim de melhorar o desempenho do próximo processo. Foram destacados aspectos relevantes como:

- a permanência do sorteio como meio de selecionar os candidatos, pois, além da transparência e da visibilidade que foi mantida ao longo de toda seleção, os candidatos também se mostraram favoráveis a este critério de seleção;
- que sejam ofertados novos cursos, com características diferentes, pois durante o período de inscrição, foi comum ouvir as mulheres dizerem que gostariam de fazer Turismo ou Telecomunicações. Como o Documento-Base (BRASIL, 2006) afirma que o currículo não pode deixar de atender ao Gênero, Etnia e outras formas de diversidade, faz-se necessário ofertar cursos que atendam a todos os interessados;
- espaço reservado para a comissão realizar as inscrições e reuniões durante a sua efetivação; e
- a comissão deve ser composta por um professor representante de cada curso ofertado, com a finalidade de esclarecer aos candidatos a realidade dos cursos, como, por exemplo, o perfil profissional.

No primeiro processo seletivo na Sede houve um total de 378 (trezentos e setenta e oito) inscrições, donde 90 (noventa) foram isentos e 288 (duzentos e oitenta e oito) pagaram a taxa de inscrição no valor de R\$10,00(dez reais), gerando um faturamento de R\$2.888,00 (dois mil oitocentos e oitenta e oito reais), que foram depositados na Conta Única da União, através do código de recolhimento: 28832-2.

Quanto aos gastos que ocorreram durante o primeiro processo seletivo citados no relatório foram: para a divulgação deste – uma faixa foi colocada na fachada do CEFET-PA informando sobre as inscrições, com um custo de R\$ 90,00 (noventa reais), serviço contratado pela fundação conveniada ao CEFET-PA e o aluguel de uma urna para a realização do sorteio, com o custo total para três dias de R\$ 100,00 (cem reais) pago pelo CEFET-PA e não pela Fundação.

O CEFET-PA como uma Instituição renomeada e respeitada pela sociedade, concretizou o Programa com ações metodológicas, metas e estratégias na capacitação dos docentes, em função da necessidade de conhecer as bases teóricas e práticas que envolvem essa modalidade educacional de ensino, com o intuito de sensibilizar e fundamentar a elaboração da proposta pedagógica do Programa para sua melhor efetivação.

3. ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* DO PROEJA NO CEFET/PA

A formação continuada para o educador é de grande relevância para que ele possa abrir seus horizontes e descobrir que há novas formas de ensinar e aprender, assim como compreender as especificidades da EJA, agora integrada à educação profissional - Proeja e buscar melhores condições de enfrentar os desafios que se tem no cotidiano e na práxis pedagógica, principalmente diante desse “novo aluno.”

Para que essa reflexão aconteça, é necessária a valorização dos profissionais da educação por meio de aperfeiçoamento contínuo, alicerçados com as nuances do mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, considerando os aspectos humanístico, cultural e científico do cenário nacional e promovendo-lhes condições materiais e financeiras para que se reverta a situação caótica em que se encontra a política educacional brasileira e mude a situação dos “excluídos” do contexto escolar.

O documento-base (BRASIL, 2007, p.60), declara que

a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

A SETEC/MEC como gestora nacional do Proeja, é responsável pela manutenção do Programa, da formação de formadores com ofertas de cursos de Especialização e de pós-graduação (mestrado e doutorado) e fomento para linhas de pesquisa na área do conhecimento da EJA.

O CEFET/PA, um dos pólos de oferta desta especialização, contribuirá com a capacitação de profissionais com conhecimentos técnico-práticos na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais, políticas educacionais e gestão democrática tendo em vista a organização do PROEJA (Projeto da Especialização, 2008).

O PROEJA, como programa que aponta para a perspectiva da elaboração de uma política pública educacional brasileira, dentro de um conjunto de reformas estruturais que o governo vem implantando, tem um grande desafio, que não é só inserir esses jovens e adultos na escola, mas também de preparar os docentes mediante uma formação continuada (já prevista, mas insuficiente), reavendo o interesse pelo conhecimento do

processo de formação e implicações que influenciam diretamente no ensino nas relações com esses indivíduos.

As redes federais, mais especificamente, os CEFETs, hoje IFs, que são referências nas áreas técnicas, mas com pouca ou nenhuma experiência na educação de jovens e adultos, o desafio é ainda maior, porque a especialização incentivada pelo governo não atende a todo o contingente de professores dos centros federais de educação e a maioria dos professores se recusa a trabalhar com esse público, e outros não querem ter o trabalho de mudar sua didática.

A afirmação acima é corroborada com a declaração do reitor e do professorado entrevistado quanto à aceitação do Proeja por parte do corpo docente:

Eu vejo que a gente tem que verificar que a grande maioria dos docentes lotados nos Institutos, eles possuem mais de 20 anos de docência e todo mundo que tem já uma prática consolidada, ele sempre reage às mudanças, então não só quanto ao Proeja, quanto ao manuseio da pedagogia através das tecnologias, ela encontra resistência, porque eles sabem que vão ter que mudar sua prática e terão um trabalho muito maior (Reitor).

Acredito que a modalidade sempre gerou discordância, seja para os docentes da área técnica, seja alguns da formação geral. (Professor H).

Mas a gente percebe que tem uma resistência mesmo, porque a gente percebe que eles fazem uma leitura de quem é do Proeja não tem as mesmas condições de aprendizado daquele menino novo que menos de dezoito anos, que consegue aprender com maior facilidade do que aquele adulto que parou certo tempo. (Professora A).

Nesse pequeno diálogo fica estampada a resistência dos educadores em relação ao ensino-aprendizagem dos aprendentes. É um problema que deve ser vencido pela persistência, pois como o reitor disse, não é fácil aderir às mudanças, principalmente essas que dão trabalho para se executar com qualidade, compromisso e sem nenhum retorno financeiro. Esta foi uma questão levantada nas conversas de bastidores com os professores, porque alguns acreditam que o Professor de educação de jovens e adultos deveria receber um incentivo financeiro para se sentir mais motivado a colaborar com o fortalecimento dessa política. Infelizmente, os servidores-educadores, em geral, sofrem esse grave problema no Brasil. Esse “incentivo” é importante para ambos os lados e como diz um poeta, segundo Imbernón (2009, p.14): “o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus docentes. E muitos países tem um nível cultural excessivamente baixo, com seus docentes mal remunerados”.

Segundo Imbernón (2009) é muito difícil motivar um grupo de professores que se encontram imersos num ambiente de desmotivação e passividade tanto educativa quanto ideológica e afirma: “A motivação às vezes é muito baixa, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e as expectativas de executá-lo bem” (IMBERNÓN, 2009, p. 99).

Todavia, a formação continuada faz parte da implantação do Proeja como medida essencial para garantir sua execução e efetividade no cumprimento dos objetivos e princípios do Programa, que visa a inserir milhares de jovens e adultos brasileiros no cenário educacional mediante uma visão crítica na elaboração do conhecimento para a conquista de uma sociedade mais informada e desenvolvida em todas as dimensões das relações sociais, papel, este, destinado à educação.

Questionou-se com a professora entrevistada, se os professores estão preparados para atuar no Proeja. Esta afirmou que

A maior parte deles não está. Principalmente os da área técnica, o pessoal das engenharias que não fazem parte das licenciaturas. Os professores de cultura geral são os que menos dão trabalho, que menos reclamam. (Professora “L” do Proeja)

A preocupação com a formação foi prevista no documento do Programa e também foi mencionada no relatório do MEC quanto à sua importância e necessidade, principalmente para estes profissionais que exercem a docência sem ter formação para tal, como é o caso dos engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis. Mesmo os profissionais das licenciaturas das escolas públicas federais que nunca trabalharam com o público EJA, por isso, é fundamental que qualquer docente dessa rede tenha uma formação que o aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional juntamente com a educação de jovens e adultos. O documento-base aponta que,

a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. (2007, p. 60).

Nesta perspectiva, O CEFET/PA, como polo formador, efetiva essa determinação conforme relatório da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Gerência Técnico-

Pedagógica do CEFET/PA, com o curso de especialização *lato-sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, com base na Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, coordenado pela pedagoga e mestranda (à época), Sônia de Fátima Rodrigues Santos que tem mais de 20 anos de experiência na área de Educação Profissional no IFPA, e hoje doutoranda no Programa de Pós-Graduação em educação pela Universidade Federal do Ceará. Na coordenação administrativa, estavam a pedagoga e professora especialista Ádria Maria Neves Monteiro Araújo e a professora especialista Carla Andreza Amaral Lopes Lira (processo de 2008), e, na coordenação pedagógica, a pedagoga e professora Nilda Oliveira de Souza, todas do IFPA.

Em entrevista com a coordenação pedagógica geral dos cursos de especialização – Proeja esta informou que,

Hoje a política de capacitação dos servidores do Proeja é uma ação resultante de editais públicos da SETEC e SECAD, onde a pedagogia da instituição, objetivando capacitar servidores, sempre participou dos editais concorrendo e ganhando. Por isso os cursos são executados (Coordenação Pedagógica).

Destacou ainda que o Governo Federal incentiva essa formação:

O Governo Federal incentiva a formação continuada no Proeja através de editais para a capacitação de recursos e aplicação dos cursos. O mais recente é o de formação inicial e continuada – Proeja FIC. Normalmente estes cursos capacitam docentes e gestores do Proeja. O IFPA trabalha hoje com 03 turmas de especialização (360h), financiadas pela SETEC e já ofereceu cursos de 180h também na área do Proeja. (Coordenação Pedagógica Geral).

Buscando essa formação, o curso de Especialização foi dividido em três etapas: de agosto/2006 a janeiro/2007; de agosto/2007 a junho/2008; e agosto/2008 a junho/2009; sendo que, em cada etapa, se formaram três turmas. Abrange uma carga horária de 360 horas/aula de efetivo trabalho de docência, cuja característica é modular presencial, realizada em regime de convênio com a Secretaria de Educação Profissional e Técnica do MEC –SETEC que oferece em média 100 vagas distribuídas em cada ano de execução da formação entre as instituições de ensino técnico de nível médio dos Estados do Pará, Maranhão, Tocantins e Amapá, vinculados ao Proeja.

Em 2005, a SETEC ofereceu oficinas pedagógicas de sensibilização e implementação do Proeja nas instituições de ensino. Foi a partir dessas oficinas que se observou a necessidade fulcral de se formar e qualificar profissionais com autonomia intelectual, ética, política e humana, para atuarem nessa modalidade de ensino, pois as

estatísticas apontavam e apontam deficiências de docentes qualificados para trabalhar com e na Eja profissionalizante e de forma integrada.

Surgiu então uma proposta para a oferta de Especialização do Proeja, que objetivou a preparação de um profissional apto a atender às necessidades do referido Programa e à educação de jovens e adultos. Neste contexto e no compromisso do governo com o Proeja, cujas ações estão inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o Governo Federal afirmou a pós-graduação *lato-sensu* especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, com finalidade de formar profissionais, principalmente da rede pública de ensino, na expectativa de conquistar inovação e melhorias às condições didático-pedagógicas dos educadores inseridos neste tipo de educação, numa perspectiva emancipatória do profissional a ser qualificado.

Todos os cursos de pós-graduação *lato sensu* são elaborados e regulados por normatizações da SESU, do CNE, da CAPES e do INEP, que asseguram a titulação dos participantes, orientam o currículo e formas para o seu desenvolvimento. Quanto ao conteúdo programático do curso de especialização foi organizado de forma a alcançar os objetivos do Programa por meio de propostas filosóficas e pedagógicas com eixos curriculares que discutam ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho com foco específico e integrado ao PROEJA.

O CEFET-PA foi um dos polos de oferta dessa Especialização, em virtude da sua vasta experiência de quase um século na formação profissionalizante junto à comunidade paraense, desempenhando um papel fundamental no campo educacional com referencial científico e tecnológico num processo permanente com o sistema de produção e conhecimento, consolidando cada vez mais seu lugar de destaque na sociedade. Para a realização do curso, a Instituição teve apoio pedagógico do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Profissional – GEPTE/UFPA, realizado em regime de convênio com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação-SETEC/MEC.

A implantação é justificada pela exigência de uma política específica de formação continuada de professores, pela necessidade de aperfeiçoamento nessa modalidade de ensino dentro de um programa também específico para a educação de jovens e adultos, cujo objetivo está voltado para a capacitação de profissionais da educação com ênfase na docência, mas os técnico-administrativos também fizeram parte dessa clientela. O próprio

professorado percebe essa necessidade e declara: “O professor do PROEJA deve ter uma formação ampla, leitura da EJA, da EPT e do ensino médio [...]” (Professor H). Outro educador acentua essa colocação: “A preparação e/ou a formação para atuar no PROEJA é extremamente necessária, pois se trabalha com uma diversidade de conhecimentos e experiências adquiridas e vivenciadas por esses alunos dado às suas situações de vida em sociedade”, (Professor R).

Haja vista que esta formação é para todos os docentes que atuam ou atuarão no PROEJA, indagamos a Coordenadora Pedagógica da Especialização do IFPA, como os professores perceberam, sentiram essa modalidade de ensino e a receptividade destes para com a especialização

O Proeja desde sua implantação no IFPA não foi bem visto, pois os professores acreditam que não estão capacitados para trabalhar com EJA, e consideram as turmas com pouco conhecimento para estar num curso técnico. Como não acreditam, não querem fazer as capacitações direcionadas pelo Proeja. (Coordenação Pedagógica Geral)

Mais uma vez ficou evidente a posição preconceituosa arraigada na prática pedagógica frente à EJA, agravando, assim, um dos problemas centrais dessa modalidade de ensino — a falta de formação adequada dos educadores da EJA. Alguns professores corroboram com esta informação dizendo: “[...] os professores foram fazer o curso, mas a resistência era em relação a isso (PROEJA)[...]” (professora A). “Os professores normalmente reclamam a falta de “fundamentos” dos alunos,” (Professor H).

3.1 Processos seletivos

3.1.1 Primeiro processo seletivo para o curso de especialização

A seleção para o curso de especialização do CEFET/PA em Belém procedeu-se através de edital. Na primeira seleção, o período de inscrição foi de 08 a 12 de maio de 2006, e os candidatos deveriam entregar, além de cópias de documentos pessoais, currículo comprovado, carta de intenção e documento comprobatório de vínculo a uma das instituições executoras do PROEJA, no caso, as instituições federais e secretarias executivas de educação. Questionou-se a coordenadora pedagógica sobre a realização do processo seletivo dos professores que queriam participar da formação e também se indagou a cerca da efetividade deles na atuação com a EJA. Ela respondeu:

A seleção acontece através de edital aberto a servidores públicos das três esferas de governo, onde o requisito principal é estar com EJA em PROEJA ou estar iniciando na escola uma dessas propostas. Não são todos os alunos que estão em sala de aula, já que o curso é aberto também aos gestores (Coordenação Pedagógica Geral).

Na prática, porém, havia candidatos que não estavam vinculados a nenhum órgão do sistema educacional e foram selecionados.

Os alunos-professores recebiam uma bolsa de R\$ 400,00 (quatrocentos) reais por semana para custear as despesas com estada e alimentação. Os educadores de fora da capital, além da bolsa, também recebiam as passagens, como confirmou a coordenadora pedagógica quando foi indagada:

Somente os alunos-professores que moravam em município diferente das aulas recebiam diárias e passagens para assistir às aulas; previstas no plano de trabalho do curso. (Coordenação Pedagógica Geral)

Este mesmo processo aconteceu em 2007 e 2008, sendo objeto de algumas modificações quanto aos eixos curriculares e nas apresentações dos trabalhos finais (monografia final em forma de artigo científico).

As turmas de Especialização do Proeja iniciaram o curso em agosto/2006, cuja estrutura dos eixos curriculares, suas ementas e carga horária estão descritas de acordo com a matriz curricular, conforme o quadro seguinte, do projeto de especialização da Instituição em 2006.

Quadro 1- Grade Curricular do Curso de Especialização – PROEJA/CEFET/PA/ 2006

DISCIPLINAS	EMENTA	CH
Pesquisa Educacional	O processo de construção do conhecimento; A pesquisa bibliográfica; análise textual.	12
O Trabalho na Sociedade Humana	Trabalho: aspectos conceituais clássicos. Modelos produtivos e as atuais transformações no mundo do trabalho; Divisão social e técnica do trabalho, emprego, desemprego e subemprego; O discurso da empregabilidade. Trabalho como fato e princípio pedagógico; os vínculos entre trabalho e educação.	48
Referenciais Metodológicos da Educação da Classe trabalhadora	Treinamento, capacitação, qualificação, desqualificação e requalificação dos trabalhadores; a Pedagogia das Competências; a Teoria do Capital Humano; a Educação frente aos novos desafios do mundo do trabalho; modelos de formação profissional; o princípio da politecnia.	48
Pesquisa Educacional	Os meios informacionais e a pesquisa em educação.	08

A Educação Profissional como Política Pública	A Educação profissional como direito social; a trajetória da educação profissional na sociedade brasileira; A educação profissional na estrutura educacional brasileira; a Educação Profissional na LDB e sua regulamentação; a questão da educação integral. A EJA e a regulamentação da educação profissional; a institucionalidade da educação profissional no Pará.	48
Educação Profissional, Inclusão e Cidadania	A inclusão; pressupostos teóricos da inclusão; políticas públicas de inclusão; inclusão e cidadania; a EJA como estratégia de inclusão e cidadania.	48
Pesquisa Educacional	A produção textual e a normatização da comunicação científica.	08
Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos	EJA: definição, concepção e histórico; políticas públicas para a EJA; as Diretrizes Curriculares para a EJA; os referenciais curriculares para a EJA.	48
A Gestão Escolar Democrática na Educação Profissional	Princípios da gestão escolar democrática. Os fins da gestão escolar democrática. Mediações da gestão escolar democrática. A gestão dos programas e projetos. A elaboração de projetos de ação pedagógica.	48
Didática da EJA	A didática da EJA e as suas especificidades; o planejamento didático, a seleção de conteúdos e o currículo integrado; procedimentos metodológicos e a avaliação da aprendizagem em EJA.	48
Pesquisa Educacional	O Artigo Acadêmico.	08
Monografia final	Artigo acadêmico feito em co-autoria com o professor-orientador a ser publicado ao final do curso.	
Total		372

Fonte: Projeto-especialização, (2006)

O primeiro projeto de especialização totalizou uma carga horária de 372 horas/aulas por meio do sistema modular presencial durante 15 dias de cada mês no período matutino e vespertino, com oito horas de trabalho efetivo, com duas disciplinas diárias durante uma semana, cujos docentes ministrantes do curso foram reunidos entre mestres e doutores do CEFET/PA e da Universidade Federal do Pará - UFPA. Quanto aos discentes, além das atividades pedagógicas executadas em sala e os trabalhos por disciplina, o Plano de Curso previa a produção de uma monografia final em forma de artigo científico com temáticas definidas em duplas a serem desenvolvidas ao longo do curso, no período de seis meses, e depois serem apresentados em formato de pôster.

Durante o período de ministração das aulas, foi aplicado um questionário, a todos os alunos-professores, que objetivava coletar informações sobre o curso. Era formado por quatro questões objetivas com opções de **A** a **D**, e uma questão semi-aberta para o aluno expressar sua opinião. As questões versavam sobre o PROEJA, as expectativas e pretensões em relação ao envolvimento com essa temática. Também foi aplicado um questionário com questões abertas para os alunos da turma expressar suas opiniões em

relação aos professores ministrantes do curso, sua didática, conteúdos e domínio do assunto. Pelo que ficamos sabendo, isso era uma avaliação exigida pelo MEC.

A finalização das atividades do curso mediante apresentação dos pôsteres e das comunicações orais dos alunos, com seus respectivos avaliadores, foi alvo de avaliação por uma comissão julgadora, obedecendo aos critérios estabelecidos pelo Plano de Curso e Normas para a publicação de artigos. Os melhores artigos foram escolhidos para serem publicados em livro elaborado pela comissão da especialização. A finalização também foi marcada pela presença da pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, Maria Ciavatta, que fez uma exposição sócio-histórica sobre a educação brasileira.

3.1.2 Segundo processo seletivo para o Curso de Especialização

A segunda etapa do Curso foi marcada pela abrangência de instituições envolvidas em razão da grande importância desse processo interativo que enseja o aperfeiçoamento do potencial docente, levando ao cumprimento dos objetivos do programa relacionados à inclusão de jovens e adultos na esfera educacional. Essa especialização *lato sensu* representou um passo importantíssimo na implantação do PROEJA no CEFET/PA, e envolveu profissionais de várias entidades como: Secretaria Estadual do Estado do Pará - SEDUC/PA; Sistema Penitenciário; Conselho Tutelar; FUNPAPA; EMAÚS; DATA; Curro Velho e Secretaria Estadual do Amapá – SEDUC/AP, além do CEFET-Sede e UnED-Tucuruí (RELATÓRIO, CEFET/PA, 2008).

Após a coordenação estabelecer sessões de planejamento e orientação ao corpo docente do curso em relação às definições das atividades em cada disciplina com ênfase no Programa, foi lançado o edital nº 11, de agosto de 2007, que disponibilizava 120 vagas, distribuídas em três turmas de acordo com o Plano de Trabalho e Projeto Pedagógico do Curso. Conforme exigências previstas no edital, os candidatos se inscreveram para concorrer às vagas enviando *curriculum vitae* e histórico escolar para análise, carta de intenção e, por último, foram submetidos a uma entrevista.

Os alunos da segunda fase da especialização também receberam ajuda de custo.

A programação das disciplinas, carga horária, os conteúdos e sua bibliografia estão demonstrados no quadro a seguir.

Quadro 2- Grade Curricular do Curso de Especialização – PROEJA/CEFET/PA/2007

MATRIZ CURRICULAR		
DISCIPLINA	CONTEÚDOS	BIBLIOGRAFIA
Apresentação do PROEJA – 12h	Os aspectos gerais do Programa – PROEJA	BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. <i>Proeja</i> . Brasília, 2006. BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5.840/06, de 13 de julho de 2006. Brasília, 2006.
Pesquisa Educacional – 40h	O processo de construção do conhecimento; a pesquisa bibliográfica; análise textual e a normatização da comunicação científica. O artigo acadêmico.	SEVERINO, Antônio Joaquim. <i>Metodologia do Trabalho Científico</i> . São Paulo: Cortez, 1997. ECO, Umberto. <i>Como se faz uma tese</i> . Editora Perspectiva: São Paulo, 1977. FAZENDA, Ivani. <i>Metodologia da Pesquisa Educacional</i> . São Paulo: Cortez, 1994.
Juventude e Trabalho – 40h	Construção social da noção de juventude na modernidade e sua transformação em problema sociológico no séc.XX. A ocupação e o desemprego dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. Juventude e Educação frente aos novos desafios do mundo do trabalho. A Teoria do Capital Humano e a formação por competências; modelos de formação profissional: treinamento, qualificação, desqualificação e requalificação, princípio da politecnia. Trabalho precoce e educação precária dos jovens; juventude como campo de ações coletivas e de políticas públicas de educação e trabalho.	GOMES, Carlos Minayo et al. <i>Trabalho e conhecimento:dilemas na educação do trabalhador</i> . São Paulo:Cortez,1989. FRIGOTTO, Gaudêncio. <i>Educação e a crise do capitalismo real</i> . São Paulo: Cortez, 1995. pp.91-134. MANACORDA, Mário Alighiero. <i>Marx e a pedagogia moderna</i> . São Paulo: Cortez, 1991. SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. <i>Juventude e políticas públicas no Brasil</i> . <i>Rev.Bras.Educ.</i> , Dez 2003. nº 24, p.16-398.ISSN 1413-2478 BRAGA, R. S. <i>Situando o adolescente infrator de Belo Horizonte atendido no SAREMI</i> . Monografia de conclusão de curso. Belo Horizonte: Instituto de Psicologia da PUC, MG, 1999. BRITO, L. M. T.(Coord). <i>Responsabilidades: ações sócio-educativas e políticas públicas para a infância e juventude do Estado do Rio de Janeiro</i> . RJ: Eduerj, 2000.
Inclusão e Cidadania no PROEJA – 40h	A inclusão: pressupostos teóricos da inclusão e cidadania: a EJA como estratégia de inclusão e cidadania.	OLIVEIRA, Dalila Andrade. <i>Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza</i> . Rio de Janeiro: Vozes, 2000. SOARES, Leôncio José Gomes. <i>Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2003. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G. e NOSELLA, Paolo. <i>Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?</i> São Paulo: Cortez:

		Autores Associados, 2000. DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. <i>Educação & Sociedade</i> , Out.2005. vol. 26, nº 92, p. 1115-1139.
Didática do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional: Possibilidades e meios de integração – 60h.	A Didática da EJA e EP e as suas especificidades; planejamento didático, a seleção de conteúdos o currículo integrado: procedimentos metodológicos e a avaliação da aprendizagem em EJA e EP. Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didático-pedagógicos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem; princípios didático-pedagógicos que fomentam a unidade entre EP técnica de nível médio na modalidade EJA; tempos de aprendizagem e conteúdos na EJA: implicações para a relação entre conteúdo-método forma de organização-meio e para a relação entre conteúdo e princípios didáticos; estratégias didáticas integradoras: unidades de ensino integradas, pedagogia de projetos, eixos temáticos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares etc.; estratégias metodológicas focalizadas na dinamização da atividade cognitiva dos alunos, na estimulação da autonomia intelectual dos sentimentos e das emoções discentes.	ZABALLA, A. A Prática Educativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. HERNADES, F.; VENTURA, M. A Organização por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. HERNADES, F.; SANCHO, J. M.; CARBONELL, J. Aprendendo com as Inovações nas Escolas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
OFICINA TEMÁTICA – 12h	Elaboração de Projeto de Intervenção para atender as diversas Instituições que trabalham com jovens e adultos.	

Educação, Ética e Cidadania -40h	Sociologia da exclusão: preconceito e tolerância; a gênese do preconceito no Brasil; diversidade de modos de exclusão social. Igualdade e Celebração das diferenças (classes, etnias e raças); promoção e garantia dos grupos vulneráveis; das pessoas portadoras de deficiências; das idosas; da população negra; dos homossexuais; da população indígena; da mulher. Processos educativos e o poder da mídia. A ética na sociedade. O sujeito e o indivíduo. Individualidade e identidade: o consumismo como busca de identidade; identidade e diferença; igualdade e diferença como produtos de ideologia e utopia. Disciplina, civilidade e cidadania na escola; os direitos da criança e do adolescente; direito à diferença. Alteridade e diversidade na educação: a proposta da educação inclusiva.	RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. <i>Educação & Pesquisa</i> , Jul. 2002, vol.28, nº 2, p. 113-128. VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. <i>Cad. CEDES</i> , Nov. 2001, VOL. 21, nº 55, p.9-29. CITTADINO, M., SILVEIRA, R. M. G. A cidadania NO Brasil: os incluídos e os excluídos In: <i>Ética e Cidadania nas Escolas</i> . Ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 51-71. PIMENTEL FILHO, J. E. Civilidade e violência: uma reflexão conceitual a partir de Norbert Elias, <i>Política e Trabalho</i> , João Pessoa; vol.18, nº 18, p.55-67, 2002. PIMENTEL FILHO, J. E. Espaço, poder e violência em Central do Brasil. <i>Política e Trabalho</i> . João Pessoa: v.15, n.15, p. 167-177, 1999. PIMENTEL FILHO, J. E. Urbanidade e Cultura Política: A cidade de Fortaleza e o Liberalismo Cearense do séc. XIX. Fortaleza: Casa de José de Alencar Programa Editorial – Edições UFC, 1998 p. 200. CAMINHO, L.; ISMAEL, E. (2003) O papel da psicologia nos processos de exclusão social. Em: A. M. C. Guerra, L. Kind, L. Afonso e M. A. M. Prado (Orgs.). <i>Psicologia social e Direitos Humanos: desafios locais e internacionais</i> . Belo Horizonte, Edições do Campo Social, 185-200.
A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos como Política Pública e seus meios de integração – 40h	A Educação Profissional como Direito social; a trajetória da educação profissional na sociedade brasileira; a educação profissional na estrutura profissional brasileira; a educação profissional na LDB e sua regulamentação; a questão da educação integral; a EJA e a regulamentação da educação profissional; a institucionalidade da educação profissional no Pará. EJA: definição, concepção e histórico;	CARVALHO, Olgamir Francisco. <i>Educação e Formação Profissional: Trabalho e tempo livre</i> . Brasília: Plano Editora, 2003. BRASIL. MEC. SEMTEC. <i>Propostas para uma política de Educação Profissional</i> . Brasília, 2003. BRASIL. MEC. SEMTEC. <i>Legislação Básica da Educação Profissional</i> . Brasília: MEC, 2000. PATTO, Maria Helena. <i>A produção do fracasso escolar</i> . São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do oprimido</i> . 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. PINTO, Álvaro Vieira. <i>Sete lições sobre a</i>

	políticas públicas para EJA; as diretrizes curriculares para a EJA; os referenciais curriculares para EJA.	educação de adultos. 10ª ed., São Paulo, Cortez: 1997.
Gestão Escolar Democrática – 40h	Princípios da gestão escolar democrática. Os fins da gestão escolar democrática. Mediações da gestão escolar democrática. Relação entre gestão e qualidade da educação; gestão de programas e projetos educacionais; projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática; processos de construção de projetos político-pedagógicos; gestão e organização de tempos e espaços escolares; mecanismos de consulta e de controle social da educação; articulação da gestão com outras políticas setoriais; articulação da gestão da educação com movimentos sociais; avaliação institucional da educação e da escola: pressupostos, princípios, métodos e diretrizes.	FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. PARO, Vitor. Administração escolar: introdução crítica. SP: Cortez, 1991. PARO, Vitor. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 1997. LIBÂNEO, J. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2001. LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005, 408p. LIMA, L. C. Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000. 116p. (Guia da Escola Cidadã, v. 4). VEIGA, I.; FONSECA, M. As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
Carga Horária Total – 360h	Ficam previstas 80 horas como carga horária para a orientação das monografias.	

Fonte: Projeto-Especialização, (2007)

No tocante à metodologia de trabalho em sala de aula do curso, a maioria dos professores optou pela técnica de seminários na exploração dos conteúdos, promovendo debates e integração de ideias em relação a cada assunto abordado. Nas turmas do segundo processo seletivo, as aulas foram ministradas somente no turno noturno durante 15 dias, no sistema modular e com uma disciplina por semana.

O Plano de Curso previa que ao final de cada disciplina o discente entregaria um trabalho exigido pelo professor, e ao final da especialização uma monografia científica em forma de artigo, escrita em dupla, para ser apresentada em forma de pôster, cujo objetivo

era a avaliação dos trabalhos por uma comissão julgadora e a seleção dos melhores. Conforme consta no Relatório Circunstanciado de Especialização em Educação, essa seleção foi estimulada para incentivar a participação dos mais bem colocados em eventos educacionais do País, bem como a continuidade da produtividade e publicação de seus trabalhos e estudos.

A finalização das atividades do curso aconteceu com a apresentação dos trabalhos finais dos alunos nos dias 29 e 30 de junho de 2008, no I Seminário da Região Norte sobre o PROEJA, no CEFET/PA, com a Conferência de Abertura: “A Necessidade de Profissionalização do Trabalhador Brasileiro”. Durante o seminário, foi realizada a Mesa Redonda “Possibilidades e Meios de Integração entre Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos”. Também ocorreu o lançamento do livro que reuniu os melhores artigos produzidos durante o curso de 2006, cujo título foi: “Proeja em Debate,” que veio contribuir com outras reflexões sobre a educação de jovens e adultos, dentro de uma perspectiva inovadora, com estratégias, princípios fundantes e norteadores para esta nova modalidade de ensino.

Neste segundo momento da formação foi apresentado um manancial de referências bibliográficas, porém não se sabe quanto deles foram trabalhados. Paulo Freire foi citado entre essas referências, mas não houve confirmação se o trabalho foi realizado ou não pelos educadores. Pode-se afirmar que houve melhorias no quadro de professores, conforme uma aluna-professora afirmou: “[...] melhorou o quadro porque tivemos outros professores da UFPA que tinham mais experiência”(Professora A). Outro relatou sobre as mudanças: “ O curso de especialização do PROEJA sofreu alterações no decorrer de seu desenvolvimento em face às realidades vividas pela gestão, docência e alunos que ingressaram nessa modalidade de ensino”(Professor A).

A experiência em EJA é fundamental para que se possa repassar o que realmente acontece com esse segmento social e como lidar com ele no cotidiano da sala de aula motivando os educandos a conceber conhecimentos que possibilitem sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho como forma de melhorar sua condição de vida.

3.1.3 Terceiro processo seletivo da especialização *lato sensu* 2008

Além das atividades pedagógicas executadas em sala de aula, nos períodos acima citados, o Plano do Curso previa a produção de uma monografia final em forma de artigo

científico. Para isso os discentes indicaram suas temáticas definidas de forma individual, após o que a coordenação pode fazer a distribuição de orientadores, entre o grupo de discentes do curso e da coordenação.

As orientações aconteceram ao longo de três meses obedecendo à sistemática sugerida pela coordenação. A produção dos alunos permitiu a avaliação da disciplina monografia, realizada por cada orientador e, além disso, permitiu um interessante momento de socialização institucional, quando apresentaram esses artigos em formato de pôster ou oral.

O encerramento das atividades presenciais do Curso aconteceu com o Seminário de Socialização dos Artigos, nos dias 03 e 04/12/2009, com a participação de docentes das turmas e coordenação, que avaliaram a exposição dos artigos apresentados como forma de proposta de intervenção pedagógica para o PROEJA.

Os discentes tiveram a oportunidade de avaliar o curso através de instrumento de pesquisa indicado pela coordenação, a fim de levantar a opinião dos discentes acerca do funcionamento do curso e elementos que viessem a colaborar com o aprimoramento do mesmo.

O questionário comportava questões sobre aspectos gerais da oferta do curso: forma de seleção e acesso, estrutura física utilizada, periodicidade de aulas e oferta em modalidade presencial; além disso, também contemplava questões sobre aspectos pedagógicos como: pertinência e adequação das disciplinas ofertadas, bem como da abordagem integrativa da EJA com a Educação Profissional ao longo do curso em cada disciplina.

Dessa investigação observou-se que: quanto à forma de acesso, seleção e periodicidade das aulas as percepções dos discentes dividem-se entre alto e médio nível de atendimento as suas necessidades, as principais indicações referem-se a maior espaço entre as disciplinas.

O aspecto modalidade de oferta presencial foi percebido como altamente positivo para a maioria dos discentes, pois compartilharam seus conhecimentos com o grupo e com os docentes. Os itens referentes à dimensão pedagógica foram bem avaliados quanto à pertinência das disciplinas e abordagem integrativa da EJA e Educação Profissional.

As avaliações dos três cursos forneceram importantes informações para efeito de nortear a definição e redefinição do planejamento e na proposta para continuação da execução do programa.

O Curso de Especialização *Lato Sensu* representou um importante passo na implantação do PROEJA no IFPA e no estado do Pará.

De acordo com os próprios relatos e observações feitas pelos discentes aos docentes e a coordenação, o curso significou um desafio pessoal, pois uma boa parte deles estava afastada de programas de formação continuada sistematizada há algum tempo, e ainda por terem a formação inicial ligada a áreas técnicas. Nesse sentido puderam usufruir grandemente dos debates educacionais, das discussões políticas, pedagógicas, filosóficas e legais da educação profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

Muitos alunos relatavam questões pessoais em viver novamente os desafios educacionais, tarefas, avaliações e produção escrita principalmente, o que entendemos como uma grande contribuição que o Curso oportunizou, a vivência da capacidade acadêmica da escrita, e da reflexão sobre suas práticas.

Para a coordenação o fato de termos mobilizado a vontade dos professores já desmotivados pelo dia-a-dia da docência, com todas as implicações de suas próprias avaliações acerca de seu cotidiano, foi extremamente positivo. Foi possível presenciar a empolgação, a expectativa e a emoção que vivenciaram na apresentação de seus trabalhos, na socialização e encerramento do curso, quando foram surpreendidos pelo gosto da descoberta do saber e de se colocar na condição de aprendiz. (Relatório pedagógico, 2009).

Ao analisar as três matrizes curriculares, notou-se que foram muito bem estruturadas com componentes curriculares articulados à proposta da formação. Na primeira formação foram convidados alguns mestres da instituição e mestres e doutores de fora da instituição. Na segunda, foram substituídos alguns componentes curriculares e os educadores se restringiram aos da própria instituição e da UFPA. Na terceira especialização, manteve-se com a mesma estrutura da segunda, conforme pode ser visualizado abaixo:

Quadro 3- Grade Curricular do Curso de Especialização – PROEJA/CEFET/PA/2008

Módulo	Período	Disciplina	Carga horária	Professor
-----	14 de novembro de 2008	APRESENTAÇÃO DO PROEJA	8 horas	MSc Sônia de Fátima Rodrigues Santos Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará
I	18 a 28 de novembro de 2008	A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	40 horas	MSc. Cristiane Silva de Almeida Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará
II	9 a 22 de dezembro de 2008	JUVENTUDE E TRABALHO	40 horas	MSc. Leandro Klineyder Gomes de Freitas Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
III	3 a 20 de fevereiro de 2009	DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60 horas	Dr. Sônia de Jesus Nunes Bertolo Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
IV	16 a 27 de março de 2009	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA E SEUS MEIOS DE INTEGRAÇÃO	40 horas	MSc. Haroldo de Vasconcelos Bentes Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília
V	13 a 24 de abril de 2009	INCLUSÃO E CIDADANIA NO PROEJA	40 horas	MSc. Jacqueline Cunha da Serra Freire Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará
VI	18 a 29 de maio de 2009	CONCEPÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E	40 horas	MSc. Rosineide de Belém Lourinho dos Santos Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará

		NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
VII	15 a 26 de junho de 2009	PESQUISA EDUCACIONAL	40 horas	MSc. Cristiane Silva de Almeida Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará
-----	19 de junho de 2009	OFICINA TEMÁTICA	12 horas	MSc. Jacqueline Cunha da Serra Freire Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará
VIII	17 a 28 de agosto de 2009	PROCESSOS COGNITIVOS E CULTURAIS DA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	40 horas	MSc Ana Patrícia de Oliveira Fernandez Mestrado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará

Fonte: Projeto-especialização do Proeja 2009.

Porém, essa formação foi incipiente na capacitação do professorado envolvido para lidar com as particularidades e especificidades da educação de jovens e adultos. Isto ficou evidente nas entrevistas realizadas como veremos a seguir.

Diante desses pressupostos básicos de formação continuada e da real necessidade de qualificação desses profissionais inseridos no contexto educativo do CEFET/PA, interrogou-se a coordenadora pedagógica do curso de especialização sobre quantos professores foram beneficiados com essa formação e quantos ainda se pretende atingir. Ela respondeu que

Beneficiados: 218 profissionais formados até a turma de 2007, pois a turma de 2008 ainda está em andamento até junho de 2009. E Pretendemos na verdade atingir todos os professores que estão atuando no PROEJA e os gestores que estão na modalidade. (Coordenação Pedagógica)

Uma professora entrevistada, também acha esse contingente de beneficiados muito pouco em relação ao universo de professores que fazem parte da instituição e declarou: “Para o universo de professores que atuam no Proeja esse número que tem na

especialização é muito pouco, muito pouco.” (Prof. A.). Ela demonstrou sua decepção em razão do número de alunos-professores da instituição por turma e desabafou:

Eu gostei muito da especialização, eu acho que atende, só que prá nossa decepção, por exemplo, da minha turma todinha quem era que estava dando aula no Proeja, só era eu. Tu já imaginaste, o Instituto tá investindo o dinheiro federal nesse programa, mas de professora do Proeja só era eu na sala de aula, os outros eram professores do estado, professor dali, professor dacolá, mas da Instituição só era eu. Incrível, da 3ª turma, a turma que eu tava só era eu. (Prof. A.).

Ela declarou outra situação, que, normalmente, acontece quando há esses cursos de especialização: “Você encontra pessoas que estão fazendo porque sabe se fizer uma especialização o salário vai melhorar, é uma especialização que é grátis, mas fazendo para atuar no Proeja, não há”.

Indagou-se, também, à coordenação pedagógica do curso, se todos os professores que receberam capacitação estão ministrando aulas no Proeja. Ela revelou em depoimento uma realidade preocupante sobre a aceitação do Programa:

Poucos professores, que estão atuando no Proeja no IFPA, estão capacitados, porque não houve interesse da parte deles em participar das capacitações (estamos no 3º ano da Especialização, mas poucos fizeram o curso). O edital priorizou os servidores, mas a demanda foi pequena e preenchemos vagas com servidores externos. (Coordenadora Pedagógica)

Percebeu-se, por esse depoimento que, no tocante à formação continuada dos docentes, o IFPA está encontrando resistência às ações que visam a melhorar a atuação pedagógica dos profissionais que atuam no PROEJA.

Consciente da necessidade da formação continuada dos profissionais retrocitados, a coordenação pedagógica reafirmou a decisão de continuidade e ampliação da política de formação:

Esta política deve ser ampliada, já que o PROEJA é uma realidade educacional que deve ser observada com cuidado pelas instituições. A capacitação do quadro de servidores deve ser priorizada, pois os alunos são os principais atores do processo educativo, e merecem ensino de qualidade (Coordenação Pedagógica).

Apontou, também, em seu depoimento, a intenção de estender a oferta de formação continuada de Belém para os outros municípios, embora os cursos sejam realizados na Sede de Belém, e disse que,

Com certeza há possibilidade de estender a formação continuada para outros municípios. Alguns já foram atendidos, como Ananindeua e Moju. Há projetos para Conceição do Araguaia, Redenção e Castanhal. (Coordenação Pedagógica)

As instituições beneficiadas até agora, dentro e fora do Estado são:

Instituições beneficiadas, Pará: IFPA, SEDUC, SEMEC, FUNCAP, SUSIPE, FUNPAPA. TOCANTINS: SEDUC, SEMEC, IFTO e Amapá: SEDUC E SEMEC. (Coordenação Pedagógica).

Foram identificados, inicialmente, ações e aspectos positivos durante a implantação da modalidade Proeja, como por exemplo, a preocupação com a formação continuada, a oferta do curso de especialização e seu elenco das disciplinas; porém, há muitas dificuldades encontradas no caminho. Sobre isso foi solicitado da coordenação pedagógica que reunisse os aspectos negativos, identificados por ela, nesse processo:

Com certeza a didática, pois os alunos do Proeja tem uma especificidade de ensino, e se isto não for bem trabalhado pelo professor, desestimula a classe e muitas vezes levam à evasão (Coordenação Pedagógica).

Questionou-se, também, se a formação dada no curso está contribuindo para efetivar mudanças na prática metodológica na sala de aula do Proeja. Esta enfatizou que,

Quando se capacita servidores, objetiva-se que as metodologias ensinadas sejam aplicadas e melhorem a aprendizagem dos alunos. Com certeza esta contribuição está sendo aplicada na sala de aula, com uma aula direcionada a esse público, aproveitando os conhecimentos que cada um traz, além de trazer de volta para muitos, o prazer de estudar e a motivação de melhorar de vida. (Coordenadora Pedagógica)

A problemática da EJA é complexa em todas as esferas de poder que prestam atendimento a essa modalidade de ensino (federal, estadual e municipal). São notórios nos documentos, pesquisas e relatórios referentes a essa modalidade, a discriminação, o preconceito e a rejeição de grande parcela de “educadores”, tornando, assim, difícil o efeito qualitativo que se espera alcançar no âmbito da educação profissional e tecnológica na sociedade brasileira para o desenvolvimento da condição cidadã e do reconhecimento dos inseridos nesse segmento social.

De acordo com Lima e Koury (2008, p. 203),

As políticas para a formação de professores têm restringido o processo de produção de conhecimento à dimensão prática do exercício do profissional, refletindo apenas a prática cotidiana em detrimento de estudos teóricos, do diálogo com as produções de outros profissionais... a formação do professor precisa ser trabalhada de forma contínua, de maneira que o professor possa estar sempre criando novos conhecimentos.

O desafio continua, visto que, a compreensão de integração e da formação continuada ainda precisa ser aclarada aos docentes, pois, o que a teoria explica, é difícil demonstrar na prática. Ao professor, surge a necessidade de rever sua prática docente e, à

escola buscar novas práticas educativas associadas à teoria, para possibilitar a articulação entre os saberes disciplinares e os saberes das experiências de vida do alunado e que sejam trabalhados simultaneamente, para que haja maior engajamento de educadores/educandos.

Portanto, caminhar por essa trilha da formação permanente, é inevitável, pois diante dessa complexa sociedade, que requer constantemente mudanças de postura e busca de novos conhecimentos, “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

4. FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO INTEGRADO: IMPERATIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Diante de tudo que já foi relatado sobre este Programa (PROEJA), deseja-se, realmente, prevalecer a formação humana atrelada a um processo reflexivo e contínuo, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, com perspectivas de formação na vida e para a vida mediante um currículo, que, abranja todas as dimensões e necessidades desse grupo, oportunizando-o a inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, gerando, inclusive, emprego e renda. E mais, “não podemos esquecer que o trabalho se constitui em direito e dever do ser humano e engendra em sua constituição um princípio formativo e educativo” (SOUZA, MESQUITA & ALMEIDA, 2008, p.72).

Desta forma, a perspectiva deve ser de formação na vida e para a vida sem subsumir a cidadania ao mercado de trabalho, porém, redimensionando a própria formação na constituição de mecanismos para se inserir de modos diversos no mundo do trabalho, como profissionais multiquificados.

O mundo moderno passa por um momento de transformações diversas. Nele, novas tecnologias são lançadas, o que exige questionamentos a respeito de estruturas antigas e necessidade de implantar inovações adequadas ao público que se tem hoje nas instituições de ensino. Em relação ao currículo nas escolas é notória a necessidade de modificações, pois os educandos almejam e merecem um currículo que os atenda de maneira satisfatória, independentemente da classe social a que tais alunos pertençam.

Constitui-se um grande desafio, então, diante de tantas transformações, congregando em um currículo as demandas sociopolíticas para que assim tenhamos adequadamente relacionados ciência, educação, cultura e trabalho.

4.1 Preâmbulos curriculares

O currículo tem sido o centro de discussões no âmbito educacional, pois ele é o fio condutor das formas de organização do conhecimento na trajetória escolar, tendo como protagonista o próprio professorado, como classe intelectualizada e transformadora, na busca de novas perspectivas para a ampliação do entendimento do currículo como um veículo que percorre todos os segmentos sociais numa estrutura de poder e de política.

O currículo configurou-se um novo campo de estudos no final do século XIX, quando um grupo de educadores pesquisadores foi além dos procedimentos técnicos e métodos, e, perceberam a necessidade do currículo ser guiado pelas questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Moreira e Silva (1999, p. 10) acrescentam que,

uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida. Cooperação e especialização, ao invés de competição. O sucesso da vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornaram-se necessárias para se “chegar ao topo”.

Época em que, as mudanças já aconteciam rapidamente, os camponeses migravam para as cidades trazendo outros costumes e as escolas tinham que cumprir seu papel na readaptação dessas novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais. O currículo passou a ser instrumento de controle social de valores, de condutas e hábitos considerados úteis à ordem capitalista que se consolidava. Houve reformas curriculares, treinamento de professores para atender à nova demanda de mercado.

Esta revolução pedagógica foi vetada pelos problemas sociais que desafiaram a sociedade americana nos anos sessenta, destruindo o desejo da construção de uma sociedade democrática, justa e humana. As revoltas instaladas no interior da sociedade estabeleceram uma contracultura, ou seja, tudo o que era contrário aos costumes e condutas daquele sistema tradicional. A escola foi vista como “bode expiatório”, irrelevante e culpabilizada pela não ascensão da classe dominada. Nesse momento, surgem novas vertentes para a reformulação do currículo com o objetivo de transformar, redemocratizar a escola, ou até mesmo, substituí-la por outra mais eficiente e libertária (MOREIRA; SILVA, 1999).

Segundo Moreira e Silva (1999, p.14), “o discurso pedagógico resumiu as seguintes tendências: idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, idéias humanistas que pregavam a liberdade na escola e idéias utópicas que sugeriam o fim das escolas”. O mais intrigante, é que, nenhuma dessas correntes questionava o papel da escola na consolidação da sociedade capitalista. Mas, muitos teóricos americanos, preocupados com as injustiças, com as desigualdades sociais e com as questões curriculares dos grupos oprimidos, foram buscar respaldo para justificar suas propostas e reflexões em alguns referenciais teórico-sociais que permeavam a Europa, como o neomarxismo, as teorias da reprodução, entre outros fenômenos em destaque à época.

Isto demonstra uma preocupação latente desses teóricos no resgate daquela velha idéia de uma ampla e sólida formação do ser humano, que, foi sufocada pela cultura gregoclássica, onde o cultivo do espírito era privilegiado e o trabalho, a transformação da natureza para a produção da riqueza era realizado por aqueles considerados inferiores, (TONET, 2008).

Uma conferência na Universidade de Rochester, em 1973, reuniu vários especialistas do currículo para uma reconceituação do mesmo. Apesar das contradições entre eles, não concordavam com um currículo que restringia a liberdade dos indivíduos, assim, “todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência”. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 14-15). Houve uma série de divergências entre as correntes teóricas nos anos setenta, todas com o objetivo de compor o campo curricular numa nova ótica, com o intuito de eliminar a reprodução da estrutura social no aspecto tradicional dominante e traçar novos paradigmas para essa nova sociedade que se formava.

Os pesquisadores buscavam entender as desigualdades sociais a partir da Sociologia do Currículo ou do Conhecimento, quer seja, formal, integrado, em ação ou oculto e a quem favorecia, cuja preocupação era como direcioná-lo a favor dos desfavorecidos, na perspectiva de desenvolver um caráter libertador desses recursos humanos no campo sociológico.

As mudanças na sociologia funcionalista fortaleceram a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, formalizando a relação entre conhecimento e ação, principalmente, às classes oprimidas, demonstrando em suas análises, o desperdício e a desigualdade em educação. Diante destes preâmbulos, “uma nova Sociologia floresceu e estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar [...]”. (TONET, 2008, p. 19)

A história do currículo tem sido centrada na disciplinaridade tradicional da distribuição dos conteúdos em disciplinas que compõem a grade curricular, desvinculando-se de sua constituição social e histórica. O currículo como conhecimento organizado a ser transmitido nas instituições educacionais é um campo a ser contestado dentro de uma arena política de interesses e poder, na produção ativa de cultura, como afirmam os autores retrocitados, “a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em

relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político”. (MOREIRA; SILVA, 1999, p.28).

Essas relações de poder do currículo estão implícitas, portanto, difíceis de serem identificadas, tornando um campo fértil para o combate das diferenças dos grupos sociais, que, em termos de classe, etnia, gênero, etc., estão subsumidos à vontade alheia sob as relações sociais e poder, corporificado no Estado ou nos interesses neoliberais que procuram forças de trabalho para legitimar seus objetivos mercadológicos de acumulação. É preciso uma desconstrução dessa organização existente com a ampliação do conhecimento cultural por onde perpassam as modificações sociais mediante uma práxis pedagógica inovadora.

O pensamento de Jean Jacques Rousseau, juntamente com argumentos psicológicos e pedagógicos sobre os direitos e deveres da criança, geraram novos discursos que se converteram em novas metodologias e, conseqüentemente, em uma nova educação, mais aberta para atender as alternativas mais globalizadas através da interdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998). Em razão dessa busca, está o desejo de se construir um currículo emancipatório engajado numa ação coletiva.

A questão em discussão ganha maior relevância com a pressão política das empresas neoliberais sobre o sistema educacional, para que, seus objetivos e metas sejam atingidos via formação escolar. Eles exportam para as escolas a crise econômica e as relações de autoridade, as quais afetam suas políticas e práticas de dominação e lucratividade.

Esta é uma tarefa que merece grandes esforços intelectuais na elaboração de um currículo com o conhecimento de todas as classes sociais, e não somente da elite, na conquista de uma sociedade mais justa e igualitária. Apple (1999, p. 41). diz: “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. Santomé (1998), já apontava que as análises realizadas no final do século XIX e de todo o século XX sobre os processos educacionais denunciavam uma larga distância entre a realidade e as escolas, onde os conteúdos culturais eram abstratos demais, desconexos e, portanto, incompreensíveis. Esta é uma situação presente ainda na realidade atual, principalmente, quando se refere à educação de jovens e adultos.

As teorias, diretrizes, práticas e produções são éticas e políticas culturais imbricadas na educação, em busca do bem comum de todos, por meio da fusão do

conhecimento tanto da elite quanto daqueles que trabalham por uma sociedade mais democratizada, formando bases para um trabalho em oposição à hegemonia, na conquista de mudanças dessas condições mediante “o ideal utópico que considera a educação o motor de transformações sociais” (SANTOMÈ, 1998, p. 26). A educação por si só não é o motor de mudanças sociais e culturais, ela pode e tem que desempenhar um papel importante para que essas transformações aconteçam, mas, na medida em que os integrantes dela desejarem trabalhar neste objetivo.

Apple (1999) demonstra toda a sua indignação contra o sistema econômico que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas, e também, diante de um sistema educacional inoperante que, ao invés de libertar, aliena milhões de pessoas, sobretudo, daqueles que já são econômica e culturalmente marginalizados e para quem a educação deveria ser importantíssima. O autor reafirma sua posição, asseverando que,

Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las. Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional (APPLE, 1999, p. 52-53).

Elaborar um currículo com o conhecimento de todas as classes, além de constituir uma atitude democrática e política, dará um salto na Teoria do Currículo na construção de uma educação vinculada à vida das pessoas como o meio mais importante de avançar através do trabalho intelectual e educacional ao longo da existência humana. Esta é uma tarefa de todos aqueles que tem o compromisso de desvelar e disseminar as ideias de esclarecimento a respeito da ideologia curricular do sistema de dominação, revelando o que há de positivo e negativo dos modos contraditórios pelos quais a educação funciona em nossa sociedade.

4.2 A gênese da formação integrada

É interessante evidenciar as mudanças e os avanços do desenvolvimento das forças produtivas, alicerçados na ciência e na tecnologia que demandam uma nova concepção de educação, e, conseqüentemente, do sistema de ensino, forjando o reconhecimento da necessidade de renovar e inovar o princípio educativo, na forma de organizar o sistema escolar e de ensino-aprendizagem para a democratização das relações

sociais unificando trabalho, ciência, tecnologia e formação humana. Essas relações devem articular-se na educação para o desenvolvimento da formação humana integral, como diz Tonet (2008, p. 89-90).

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas.

Esse é um ideal a ser perseguido no processo educacional, dentro e fora da escola, porém, na sociedade atual, dificilmente atingirá a efetividade, devido a contradição entre o discurso e a realidade objetiva sob a égide do capitalismo que serve para a reprodução dos interesses das classes dominantes.

O conceito de formação integrada, segundo Ciavata (2005), origina-se na educação socialista que almejava formar o ser humano omnilateral, através de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação, dentro de sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Este era o grande sonho de regeneração social dos utopistas do Renascimento até metade do século XIX. Karl Marx registrou essa necessidade assim como Gramsci a despeito da escola unitária.

Nesta época, influenciados por correntes de pensamentos de várias vertentes individualistas, o sistema educacional, assim como outras instituições, começam a reconhecer as potencialidades humanas e os direitos da criança. Surgem as correntes pedagógicas progressistas que avançam no processo de inovações educacionais motivadas pelo ideal de liberdade e de criatividade de cada ser humano. Conforme Santomé,

As soluções mais progressistas, no melhor dos casos, optavam por falar de metodologias ou modelos interdisciplinares de organização dos conteúdos, sendo que a linha de argumentação derivava para a peculiaridade de problemas de conhecimento organizado em disciplinas e, o que é mais importante, despreocupando-se com o sujeito que aprende (1998, p. 38).

Essa nova modalidade centrava-se no sujeito, respeitando as capacidades e ritmo de desenvolvimento de cada um. Assim, a ideia sobre unificação do saber (integração) ou interdisciplinaridade, não é nova, mas sua conceitualização vem se consagrando em nosso tempo, apesar de várias tentativas passadas.

Lopes (2008) comprova esta afirmação quando diz que, este não é um discurso inédito, e que, diferentes propostas vêm afluindo no percurso histórico do currículo. Santomé (1998, p. 66-67) relatou há mais de uma década, que, a integração pressupõe a interdisciplinaridade, e que era preciso assumir a complexidade da realidade ressaltando que,

a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger.

Se a realidade existente é uma totalidade integrada, então, o ensino integrado pressupõe, também, um currículo integrado. Talvez, por isso tem sido muito difícil instituir a interdisciplinaridade nos currículos escolares.

Machado (2006, p. 61) concorda com Santomé (1998) ao dizer que: “o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista”.

Quanto à origem recente de integração entre educação geral e profissional, é a tentativa de superar esse dualismo da educação brasileira para a formação do cidadão integral. A construção de uma nação tem como fundamento estratégico a educação básica que abrange o âmbito cultural, social, político e econômico como direito subjetivo de todos, por intermédio da apropriação, organização e produção dos conhecimentos mais avançados para a consolidação da cidadania ativa e de uma consciência clara de responsabilidade social, política, ideológica e cultural, conforme esclarece Ciavatta (2005).

A escola ainda é o local mais apropriado para se aprender e apreender valores de base de conhecimentos para se comunicar e viver socialmente. Sousa Jr., (1999, p.15) reforça essa ideia quando relata que “a escola é um local privilegiado onde as camadas sociais exploradas devem se apropriar de um determinado tipo de saber acumulado historicamente para a caminhada emancipatória”.

Historicamente, a escolarização, o conhecimento estava em poder da classe dominante. Somente na metade do século XX que o analfabetismo no Brasil, destaca-se como uma preocupação educacional. A elite intelectualizada aproveitou desse momento frágil de demanda de capacitação para a produtividade, tornando-o um objeto de políticas

de Estado. A criação de escolas com extensão aos trabalhadores foi marcada por um grande diferencial entre a formação dos dirigentes ou da classe elitizada e a instrução para o povo baseada no trabalho produtivo.

A sociedade brasileira letrada, juntamente com a sociedade civil, tem lutado pela democracia em defesa da escola pública e da superação do dualismo que tem marcado a trajetória educacional. Há uma investida ideológica fundamentada em análises de propostas curriculares de formação integrada à ciência, trabalho e cultura, enfocando o trabalho como princípio educativo, em que se trata a educação como uma totalidade social e inseparável de seus processos formativos, como anota Ciavatta (2005, p. 85),

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

Esta articulação tem a perspectiva de sinalizar a nova política educacional na construção de um projeto de desenvolvimento de formação humana com justiça social, democracia, cidadania, articulando cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos, com preparação integrada para o enfrentamento das novas bases técnico-produtivas. Frigotto (2005) ressalta ainda que um projeto com essas características de ensino integrado, politécnico ou tecnológico deve facultar os jovens de capacidade analítica tanto dos processos técnicos quanto das relações sociais que regulam o sistema.

Este autor assinala vários desafios que precisam ser enfrentados e mudanças que precisam acontecer no campo educacional, para que esse projeto “que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram a desigualdade e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, p.78) seja viabilizado através de condições objetivas e subjetivas político e economicamente de toda sociedade civil e política.

Nesta ótica, a questão crucial para a nova política educacional é a concepção de integração para além da formação tecnicista e dualista engendrada numa formação humanizadora, não restrita ao mercado de trabalho, mas para a vida.

4.3. A formação integrada e o processo de emancipação para a formação omnilateral

No Brasil, a formação para a classe desfavorecida economicamente, ainda acontece mediante programas de governo. A falta de universalização da educação básica

gera desigualdades sociais porque muitos sofrem a exclusão do sistema no âmbito educacional, político, econômico e social, configurando o desemprego, subemprego, exclusão social, migrações, violência, etc., vinculados em sua maioria, à pobreza estrutural.

Romper com estas barreiras tem sido uma busca constante na construção da história do ser humano. Esta situação prevalece devido à ideologia imposta pelo capital que regula o mercado na corrida gananciosa de lucrar sempre mais mediante a exploração desumana dos indivíduos. Frigotto constata que

O ideário de globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre seu papel ideológico ao encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social (2005, p.65).

Este processo de mundialização do capital tem como objetivo concentrar mais riquezas e poder nas mãos de um grupo cada vez menor de pessoas, ampliando e aprofundando as desigualdades entre regiões, grupos e classes sociais, geradoras da pobreza e da miséria, geralmente, em países periféricos. Esta situação também está refletida nos sistemas de educação, com nítida diferenciação de formação para a burguesia e para a classe desfavorecida socialmente.

Estamos em pleno século XXI dentro de uma realidade considerada bastante avançada denominada de “revolução digital-molecular”, mas a contradição em virtude do neoliberalismo continua: de um lado a ciência e a técnica, que teriam a função de garantir uma melhor qualidade de vida e de conhecimento, estão concentradas nas mãos dos detentores do capital que impõem seus interesses às nações pobres socioeconomicamente, e de outro, a educação em detrimento do trabalho, busca uma mediação às novas formas de globalização e produção flexível, sendo marcada pelo viés economicista, tecnicista, fragmentário na formação do cidadão polivalente e produtivo, (FRIGOTTO, 2005).

Frigotto ressalta ainda que “é neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico, cultural” (2005, p.73). Uma mediação educacional às novas formas da mundialização do capital para a formação do cidadão polivalente, preparado para o trabalho complexo e dinâmico. Diante dessa complexidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, Frigotto (1999, p. 26), ressalta ainda que: “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

As reformas educacionais foram responsáveis pelos embates e debates entorno de promover mudanças no seio educacional. Uma das ações mais recentes dessas reformas foi a aprovação do Proeja que busca uma formação mais abrangente, integrando trabalho, cultura, ciência, tecnologia, técnica, humanismo e cultura geral, abrindo novos horizontes no campo do conhecimento e oportunizando a entrada de milhares de jovens no mercado de trabalho.

Esta política educacional tem como aspecto norteador o rompimento com a “educação bancária” e com a dualidade estrutural de educação para as classes favorecidas social e economicamente *versus* educação instrumental para classe trabalhadora ou para os pobres, com o objetivo de proporcionar uma educação básica sólida e integrada.

Os documentos do Proeja destacam a necessidade de uma formação integrada, politécnica e com vistas para onilateralidade, capaz de romper com a dualidade de trabalho manual e intelectual e formar um novo homem, capaz de alcançar sua autonomia como cidadão, compreender a realidade social, econômica, política e cultural, para adentrar o mercado de trabalho cada vez mais científico e tecnológico, de forma crítica e competente. O documento-base do Programa enfatiza que:

Um projeto 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. (BRASIL, 2007, p. 32).

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando. Mas é preciso perseguir um modelo de sociedade, cujo sistema educacional proporcione essas condições para todos, independentemente de sua origem socioeconômica.

O grande enfoque dos discursos sobre formação humana é em torno da formação do homem omnilateral, que visa uma formação integral, humanística, unitária, onde o ser humano é capaz de adquirir conhecimentos e participar de forma crítica e efetiva na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Ciavatta (2005, p. 5), esta ênfase no termo integração é porque,

a idéia de integrar, integração, é muito sedutora. Significa juntar-se, inteirar-se, completar-se e outros significados afins – mas tem também

derivados menos atraentes como integrismo, no sentido de adequação total a um sistema, ou integralismo, aplicação total de uma doutrina política que conhecemos. Etimologicamente provém de integrar, tornar íntegro, tornar inteiro.

Manacorda (2007) aponta em Marx que, a formação integral não se desenvolve no mundo capitalista, no seu sentido de profundidade e completude de formação verdadeiramente humana de tornar inteiro, livre da divisão social e da alienação. Pode-se desenvolver a politecnia, aquisição de várias técnicas e habilidades com fins úteis para atender ao mercado nos diversos ramos da produção, que pode proporcionar a superação da unilateralidade ao transpor-se para além dessa sociedade, sem a divisão social do trabalho e de classes, aí sim, desenvolver-se-á um novo homem dentro de uma nova forma de realização social, o homem integral, onilateral, cujas aptidões serão desenvolvidas em todos os sentidos, pois serão livres para pensarem e se desenvolverem coletivamente.

De acordo com este autor, Marx trata em seus textos as questões educacionais e pedagógicas, ainda inacabadas, dentro de um ideal social-comunista, em que o processo educativo seja realizado desde o nascimento junto à família e depois àquele que está associado ao trabalho referente à união de ensino/trabalho para todas as crianças de acordo com a faixa etária. Um ensino sem o caráter unilateral (fruto da divisão do trabalho: manual/intelectual), mas onilateral em que os indivíduos desenvolveriam todas as suas potencialidades e aptidões em todos os sentidos, e por intermédio do ensino, acompanhariam todo o processo produtivo, ficando livres para se alternarem de acordo com suas necessidades, habilidades e aptidões, e assim, satisfariam suas necessidades quanto às suas inclinações pessoais, (MANACORD A, 2007).

O autor supracitado, não aprofunda os conceitos de politecnia e onilateralidade, com isso parece deixar uma lacuna para se pensar a formação onilateral no âmbito da sociedade burguesa.

Sousa Jr.(2010), aponta que esses conceitos com seus significados específicos, são de grande importância dentro da problemática da educação em Marx e faz uma relação entre os mesmos dizendo,

A politecnia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere a formação do homem mesmo, ou seja, que se libertou das determinações da sociedade burguesa que nega a sua generacidade. Desta forma, os dois se mostram bastante distintos: o primeiro, da formação politécnica, é limitado pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social, enquanto o segundo processo, da formação onilateral, representa uma formação ampla do

homem mesmo, enquanto ser livre que se constrói nas relações livres (SOUSA JR., 2010, p. 3)

O autor ressalta ainda que

politecnicidade e unilateralidade se encontram, pois a primeira é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem unilateral (p.9).

Então, podemos afirmar que a politecnicidade de viés capitalista, como base formadora de múltiplas técnicas e saberes para sua capacitação produtiva, pode ser um trampolim para a superação da unilateralidade e a porta de entrada para a construção do novo homem, da nova sociedade num contexto associativo e livre.

Gramsci, em sua obra *Caderno do Cárcere*, de 1932, menciona uma categoria de intelectuais preexistentes formado por um grupo social “essencial” eclesial que monopolizava o saber e o conhecimento e estava ligado organicamente à aristocracia fundiária em troca de privilégios, assim, nunca foram abalados diante das transformações da sociedade tanto no campo político quanto social, pois eram parte da religião dominante. Esse grupo se autodenomina “intelectuais independentes do grupo social dominante” por estarem inseridos na ideologia religiosa, na verdade, representavam a própria dominação.

Nesse contexto, em que a educação é privilégio de alguns e voltada para formação de trabalhadores eficientes e produtivos, não é possível a formação integral do homem.

Pois tanto para Marx quanto para Gramsci o projeto de formação mediante a escola integrada ao setor produtivo relacionava-se, na verdade, à libertação dos trabalhadores.

Gramsci pensou a escola unitária na perspectiva da formação integral, com alta qualificação técnica, mas, também, consciente do projeto socialista que prepara o indivíduo para a vida na construção de nova hegemonia. Cunha (2009, p. 68) relata,

O educador, para Gramsci, deve ter uma consciência dialética de sua tarefa mediadora e dinâmica e, ao mesmo tempo, uma consciência social do seu papel, posto que a educação não se dirige a camadas sociais homogêneas. Ignorar essa realidade é ignorar obstáculos sociais e psicofísicos que barram a estrada aos “desclassificados” da sociedade na escola: a divisão tradicional entre dotados e não-dotados Não é um fato inato, hereditário, biológico, mas uma questão social.

É um obstáculo que precisa ser transposto com a contribuição de um sistema de ensino comprometido com as mudanças sociais.

Portanto, são grandes os desafios dos sistemas educacionais em alcançar autonomia e exercer com justiça e equidade a inserção social e causar mudanças no contexto da sociedade brasileira. O ponto crucial é enfrentar o neoliberalismo com atitude reflexiva no horizonte revolucionário para a formação de uma nova sociedade com educação para todos os homens, mediante processo educativo antiautoritário, aberto e criativo. Nessa perspectiva e diante do impasse em que se encontra a educação no Brasil, Frigotto (2005, p. 79) afirma,

Também é clara a direção da luta para todos aqueles que querem, ao mesmo tempo, alterar as relações sociais que produzem a desigualdade social e assegurar os direitos sociais básicos, entre eles a educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal.

É nessa perspectiva que a educação é apontada como um espaço de luta por mudanças estruturais na construção de uma sociedade efetivamente democrática. Para tal desiderato, é proposta nova forma de educação e formação — a formação integrada.

Uma formação integrada pressupõe um currículo integrado e interdisciplinar, como afirma o documento-base do Proeja: “na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um **currículo integrado**” (BRASIL, 2007, p. 39, grifos do autor).

4.4. Necessidades do currículo integrado

No final do século XIX e durante todo o século XX, estudos apontam que o currículo escolar estava descontextualizado da realidade dos educandos, além de fragmentado, conteudista e coisificado, devido ao sistema de produção que se desenvolvia centrado no modelo fordista e taylorista.

Desse modo, instaura-se uma filosofia a favor dos interesses capitalistas que desqualificava a classe trabalhadora pela depreciação do conhecimento, deixando-a cada vez mais longe do ápice da pirâmide social. Santomé (1998, p. 13) acrescenta que “este processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais.”

Os capitalistas conseguiram fechar “o cerco”, e assim, nem trabalhadores nem estudantes tinham participação direta nas decisões dos processos produtivos e educacionais em que estavam inseridos. Nesse momento histórico, os conteúdos eram excessivamente abstratos, isolados, desconexos, ou seja, fora da realidade.

Neste período histórico, do final do século XIX para cá, o currículo tem sido objeto de reflexões e discussões nos campos sociológicos e filosóficos, surgindo a defesa de um currículo globalizado e interdisciplinar. Os currículos integrados dão a oportunidade de se superar a visão utilitarista do ensino e de realizar o objetivo da educação integral, conforme aponta Santomé (1998, p. 27):

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem

As revoluções industriais e as necessidades de ampliar a industrialização por causa do capitalismo, as transformações agrárias ocasionadas pelas mudanças sociais, contribuíram para disciplinaridade do conhecimento com o surgimento de novas especialidades que requeriam uma autonomia plena no campo profissional e de conhecimento, dando início ao campo científico das ciências sociais. O marxismo, com suas concepções teóricas, contribuiu significativamente para o renascer da interdisciplinaridade. O estruturalismo consolidou esse movimento com as idéias de Jean Piaget em buscar estruturas comuns a todas as disciplinas. A partir daí, essa idéia ganhou espaço nos organismos internacionais no sentido de promover a interdisciplinaridade, (SANTOMÉ, 1998).

O currículo integrado surge para superar e resolver os problemas da fragmentação das disciplinas escolares e da descontextualização dos conhecimentos. Assim, esse modelo de currículo tem a pretensão de interagir com diferentes campos do conhecimento, onde estudantes, pesquisadores possam analisar os problemas não na perspectiva de uma única disciplina.

Porém, não tem sido fácil, na prática do IFPA, atingir esses objetivos do currículo integrado. Nos bastidores da instituição, costuma-se ouvir: “aqui não tem nada integrado, está tudo desintegrado”. (professores do IFPA).

O currículo integrado é um salto para a organização do conhecimento de forma crítica e criativa, além de promover sintonia entre o que se estuda e a realidade, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. Este processo, só será possível com a participação coletiva de todos os envolvidos, como aponta Rummert,

Torna-se essencial, por parte daqueles que estão reunidos nas escolas públicas, a construção de laços a ser criados a partir da compreensão e do reconhecimento de sua identidade, que não anulam as suas diferenças e particularidades. De tal processo de construção de identificações,

fortalecido pelo reconhecimento da educação como direito de todos, poderá germinar um fecundo processo de transformação da escola, colocando-a a serviço da classe trabalhadora, da qual fazem parte alunos e profissionais da educação. (2005, p. 131).

A discussão acerca desse assunto vai além da organização do trabalho escolar, pois essa construção deve atingir o caráter totalizante do processo de produção e aquisição de conhecimento, unificando ciência, cultura e trabalho com enfoques transdisciplinares, que, para isso, deve contar com a colaboração de todos os educadores envolvidos neste projeto de integração.

Autores como Ciavatta (2005), Santomé (1998), Kuenzer (2005), Ramos (2005), entre outros pensadores educacionais, sinalizam que a denominação formação integrada com seu respectivo currículo integrado, é a busca da superação do dualismo estrutural com enfoque no ser humano, por meio de práticas pedagógicas compartilhada dos saberes, que reforcem a interdisciplinaridade, capaz de converter o currículo em ensino integral, contemplando uma compreensão global do conhecimento na conquista pela cidadania.

Assim, conforme Ramos (2005, p. 116),

o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

A formação integrada corresponde a uma formação que garanta ao homem o desenvolvimento de todas as suas potencialidades — espirituais e materiais.

4.5 Currículo integrado: revogação do decreto n. 2.208/97 e a publicação do decreto n. 5.154/04

*Decreto é um ato de governo, de duração provisória, por isso, pode ser revogado.
(Marise Ramos)*

Discutir o currículo integrado em uma perspectiva ampla e dentro do contexto em que se encontra a educação brasileira na atualidade é uma tarefa que se faz urgente. Hoje empresas, instituições financeiras e diversos departamentos tanto no Brasil quanto no mundo têm se unido e assim se integrado, ou seja, há uma preocupação, principalmente devido à globalização, quanto à exigência de uma inter-relação entre indivíduos de uma sociedade. Logo, é importante que se reflita, se organize e se tome um posicionamento frente aos desafios de se apresentar um currículo que atenda à classe trabalhadora e

desfavorecidos da sociedade brasileira e não apenas um currículo que nutre suas bases em defesa da classe dominante.

O Decreto n. 2.208/97 foi elaborado um ano após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), e, contrariava as leis que norteavam a educação profissional. Mesmo assim, o então presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, o promulgou. A educação na era FHC foi marcada por descompassos dos currículos e da formação, pois com a implantação deste decreto nas escolas, os currículos tornaram-se distintos para o ensino médio e para o ensino técnico, passando a educação profissional a ter sua organização curricular própria e independente, conforme o próprio decreto em destaque declara. (BRASIL, 2005).

O referido decreto causou grande incômodo e preocupação no âmbito educacional e societal por aplicar uma educação fragmentada e aligeirada, separando a formação geral da profissional, além de certificar os/as aprendizes pelas competências a cada módulo estudado. O fato desencadeou debates polêmicos entorno dos princípios e concepções da educação profissional que embasam a política de formação e qualificação, como ressalta Manfredi (2002, p. 128),

A reforma do ensino médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, tal como inúmeras outras reformas que tem conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.

Muitos profissionais apontam que a teoria das competências tem uma visão míope da formação ao toná-la mecanicista, tecnicista, conteudista e instrumentalista, impedindo a construção de uma formação integrada e uma formação crítica dos educandos, descontextualizada das dimensões históricas, culturais, políticas, sociais, etc.

Segundo pesquisas realizadas por autores renomados como Ramos (2005), Frigotto e Ciavatta (2005), Oliveira (2003), Manfredi (2002), entre outros, reforçam a crítica à desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional com a simplificação dos conhecimentos, justamente porque tem como base curricular o ensino modular e por competência, pois precisa atender às demandas do mercado no setor produtivo com a chamada pedagogia das competências que visa a empregabilidade, reforçando assim, o dualismo estrutural.

A rede Cefet, *locus* da educação profissional, foi objeto desse dualismo que, além de fragilizar os currículos, concedia certificados de qualificação em cada módulo estudado.

Em 2003, o novo Presidente da República, Lula da Silva, foi pressionado por representantes de organismos governamentais, não-governamentais, educadores intelectuais progressistas, sindicatos e entidades representativas da sociedade civil, que almejavam a construção de um novo fazer educacional, de uma nova concepção e princípios de educação profissional.

Foram realizados encontros, seminários, fóruns, reuniões e audiências em defesa de um sistema público, gratuito e integrado de educação que culminou, fruto da correlação de forças, na aprovação do decreto n.5.154, de julho de 2004. Friggoto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26-27) acrescentam que,

o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

Segundo os autores, o documento ainda precisava de ajustes mediante uma participação coletiva de todos os envolvidos no campo educacional, na construção de uma concepção que, de fato, viesse resgatar a formação humana em sua totalidade.

O Decreto n. 5.154/04 veio concretizar essa nova política educacional de formação, que deve ser integral e igualitária, norteadas pela prática social com bases científicas, humanísticas e tecnológicas, resgatando o ensino politécnico. Este decreto “regulamenta o § 2º do art. 36 e os 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, (BRUNO; MEDEIROS; MELO, 2008, p. 256-257).

Nessa conjuntura de disputas entre os decretos, conforme relata Silva, Ramos e Santos, o governo de Lula da Silva “apesar de dar continuidade no campo econômico às diretrizes do capitalismo mundial, apresenta uma nova característica política, na medida em que possibilita o diálogo com o movimento social, diferentemente do governo anterior. (2008, p.24).

Este decreto conjuga a oferta integrada de Ensino Técnico Profissional de Nível Médio ao Ensino Médio Regular e revoga o Decreto nº 2.208/97. Essa lei tenta estabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais assegurados pela nova LDB. Da mesma forma, o governo promulga o decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que “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” (BRUNO; MEDEIROS; MELO, 2008, p. 261). O referido decreto foi revogado

pelo decreto nº 5.840/06 que ampliou sua abrangência. Esse constitui um desafio ainda maior no compromisso da formação integrada desses sujeitos relegados historicamente.

Há sete anos nascia uma nova proposta para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio através do Decreto n. 5.154/04, o qual veio concretizar uma nova política educacional de formação, que deve ser integral e igualitária, norteadas pela prática social com bases científicas, humanísticas e tecnológicas, resgatando o ensino politécnico. Esse decreto prescreve uma nova concepção, que, define novos rumos para a educação básica de nível médio integrado à educação profissional técnica, cujos cursos seguem a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais prescritas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A partir do Decreto 5.154/04, muitas mudanças ocorreram no âmbito educacional no tangente às novas tecnologias, à engenharia e à pesquisa. Assim como, mais investimentos financeiros, técnicos e humanos. Este desenvolvimento é confirmado pelo reitor entrevistado:

A partir do governo Lula, ele teve essa visão de fazer expansão, ele investiu uma média de quatro milhões na infra-estrutura, só para fazer as obras, mais de três milhões de reais em equipamentos, mas o mais importante foi ter investido no profissional, porque para cada unidade, para cada campus que inaugura, vai à oferta de 60 professores e 50 técnico-administrativos que eu chamo o coração da instituição, (Reitor do IFPA).

O IFPA, em função desse decreto e em cumprimento à decisão governamental, implanta, em 2005, o ensino integrado na instituição.

5. FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO PROEJA E OS “LAUDOS” DA PESQUISA

*O decreto é o caminho mais curto e democrático de se agilizar ações governamentais com vistas ao desenvolvimento.
(Marise Ramos)*

5.1. Perfil, impasses e desafios da prática pedagógica do professorado em relação ao PROEJA

Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o professorado engajado no Proeja encontra-se mergulhado em diversos desafios educacionais, como a necessidade coletiva de formação direcionada a esse segmento social, à realidade do alunado dessa modalidade de ensino.

Soma-se a necessidade, a construção de um paradigma pedagógico, de um currículo sintonizado com a realidade, assim, como a busca de compreensão do universo cultural do alunado em questão, em uma abordagem multicultural através da construção de projetos interdisciplinares para se conhecer as especificidades culturais e sociais de cada um, com metodologias que atendam a esse grupo, motivem e resgatem o elo perdido. Porém, Rummert (2005, p. 133) declara que: “a escola tem muito a avançar no que diz respeito à construção de uma nova identidade institucional, bem como no que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais organiza suas proposições e práticas.”

A prática pedagógica deve pautar-se nas idéias e nas experiências vividas integradas aos saberes escolar e profissional, envolvendo trabalho, ciência, cultura, tecnologia, cumprindo com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora previstos no documento base (BRASIL, 2007), mediante conhecimentos amplos e sólidos sobre o campo da educação como prática social.

Partindo desse princípio, delinear o perfil desse professorado em particular, é bastante desafiador. O ideal é ter um profissional habilitado, comprometido, de formação humanista, pesquisador, crítico e mediador de experiências e conhecimentos. Esse/a educador(a) deve contribuir para o desvelamento dos saberes, buscando sempre uma concepção crítica. São inúmeras as características que definem esse tipo de profissional

que, para tal, necessita estar em constante formação, para que tenha condições de enfrentar os desafios do cotidiano na sua práxis pedagógica.

Porém, refletindo sobre essas atribuições, pode-se destacar que não há parâmetros acerca do perfil desse educador(a) de jovens e adultos, como afirma Arroyo,

Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a Eja. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação (2006, p.17).

Arroyo (2006) continua afirmando que esse perfil ainda não foi delineado porque não se tem uma definição muito clara da própria EJA, e também, nem políticas muito definidas.

A pesquisa corroborou com esta afirmação, pois no IFPA não se tem um perfil definido desse profissional e a especialização do Proeja não colaborou no sentido de demonstrar as especificidades que esse educador precisa traçar para chegar ao objetivo dessa modalidade de ensino. A especialização repercutiu muito mais como um trampolim nos dados financeiros dos especializados do que uma somatória de conhecimentos no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

O PROEJA é uma modalidade de ensino que demanda esforços coletivos marcados por diálogos interativos entre os aspectos envolvidos (ciência, cultura, gestão, etc), com acesso à informação e à formação profissional com vistas a mudanças na prática dos educadores, gerando transformação permanente. No documento (TO, s/d), relata que

As políticas de formação continuada devem desenvolver no profissional uma atitude constantemente crítica da realidade, que saiba a melhor forma e o melhor momento de intervir, visando a contribuição construtiva de mudança de perspectiva, fortalecida de atitudes e valores, auto-estima, responsabilidade e respeito, na construção de uma política educativa de equidade e qualidade, não apenas visando o acesso à educação, ao trabalho,mas também adquirir conhecimento com o objetivo de desenvolver uma ação participativa nos processos educacionais na consolidação da cidadania e da autonomia.

Neste contexto, é imprescindível um referencial teórico-metodológico crítico para a docência comprometido com a competência de organizar e mediar situações de ensino e aprendizagem com gestos democráticos e de multiculturalidade e acima de tudo, que possibilite os educadores compreenderem as especificidades do PROEJA, interagindo, investigando, problematizando permanentemente sua prática através do fazer pedagógico.

Este é o caminho a ser delineado pelos/as educadores/as, porém, os mesmos têm encontrado dificuldades em traçá-lo, pois esta problemática não foi bem discutida e nem bem trabalhada durante a especialização, como afirmam professores/as que passaram por esta formação:

Dentre o transcurso ou processo de interação e conclusão falou-se muito em interdisciplinaridade e outras variáveis que devem ser praticadas pelo professor atualmente em sala de aula, mas não se mostrou na prática o que fazer; como fazer, ou seja, não se praticou essas atividades com fins de melhorias na atuação docente (Professor J.R).

Bem, a especialização do Proeja me deu muito subsídio teórico, entendeste? Agora, realmente, ela não trabalhou a questão da praticidade do Proeja, não. Até porque a nossa educação é utópica, eu não sei pra que tanto discurso, tanto discurso e prática nada, né? (Professora A.L).

Os profissionais da educação reconhecem a necessidade da integração e suas variáveis, mas não tem conseguido atingir um patamar satisfatório por não ter um direcionamento de trabalho coletivo. Isso fica expresso no depoimento de um dos professores: “as temáticas são necessárias à integração, contudo, essa integração somente será possível se houver direcionamento do currículo por um coletivo”. (Professor H.B).

O reconhecimento da articulação do currículo com a realidade é notório, mas na prática não acontece. Outro depoimento ressalta que,

A articulação vai depender... Preste bem atenção, quando tu vais para uma discussão, você está pensando num currículo para os alunos numa visão pós-moderna e a gente não está conseguindo trabalhar nem currículo numa visão crítica como exige o Proeja, numa visão de se falar em democracia, de se falar de política, de se falar de direitos, porque eles estão precisando dessa criticidade, dessa orientação (Professora A. L.).

Então, nota-se que o Proeja não tem sido trabalhado dentro de uma proposta curricular integradora como apontam os documentos que norteiam essa nova modalidade de ensino.

As autoras Correa e Figueiredo (2008, p. 135) reafirmam o pensamento de como deveria ser esse profissional da educação de jovens e adultos dizendo que,

O professor não deve entender apenas do conhecimento de sua disciplina, ele precisa de um conhecimento amplo para desenvolver um currículo fundamentado na integração e trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Avaliar nesse contexto necessita que o professor conheça seus alunos, a realidade em que os educandos estão inseridos, suas histórias de vida, memórias, a forma como eles interpretam o mundo para poder selecionar os conteúdos que irão trabalhar e avaliar no processo respeitando a pluralidade dos mesmos.

Os professores precisam ir além de suas disciplinas para promover a interdisciplinaridade, mas esta é uma tarefa difícil de ser cumprida. Essa mudança no modo de agir dos professores tem sido um grande desafio dentro do IFPA, para que, os processos de contextualização no ensino-aprendizagem, previstos no documento base, aconteçam. É fundamental uma mudança de mentalidade nessa interação educacional.

Os professores do IFPA que passaram por uma capacitação e/ou uma especialização tem uma boa concepção do Proeja. Segundo à professora entrevistada:

Eu vejo o Proeja com uma proposta de política pedagógica educacional que vai possibilitar para o aluno aquela formação profissional articulada à formação geral, mas que lógico, visando àquela famosa educação de qualidade, onde o aluno não seja preparado só para o mercado de trabalho, mas para uma qualidade de vida. Mas na realidade a gente não consegue perceber aonde é que está essa educação de qualidade que eles estão recebendo e onde está também essa educação que vá possibilitar a eles, nem é mudar, mas transformar a realidade deles. Eu acho que ainda tem um caminho muito grande a ser percorrido, mas por todos da instituição, inclusive pelos alunos, (Professora A.L.).

Entretanto, se esses/as educandos/as receberem uma formação desqualificada, sua aprendizagem e sua inserção no seio da sociedade, fica também, comprometida, submetendo-lhes a trabalhos de baixos salários e/ou até mesmo desumanos. Porém, o fio condutor desse Programa é promover qualidade de vida a esse público sem acesso a uma formação profissional com compromisso e equidade.

O que tem acontecido é que, ao referir-se à formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo modelo de formação generalista que, na prática, não funciona para essa modalidade em estudo, então, faz-se o que está acostumado a fazer. Esta prática é confirmada pelo reitor da instituição: “[...] então é preferível você continuar com aquela prática habitual sem ir de encontro com as mudanças. É um assunto complexo, mas eu acho que a gente tem que atacar”. (Reitor do IFPA).

O gestor geral acredita que, mesmo os profissionais mais antigos não estão querendo essa modalidade. É necessário, porém, insistir, pois a tendência é ser aceita pelos mais novos e ser reconhecida como um ganho da sociedade como já afirmou anteriormente. É um ganho fundamental de ressignificação educacional que considera o ser humano como sujeito de direitos. Esse reconhecimento ainda não é real na prática dos profissionais que trabalham com o PROEJA no Instituto.

5.2. Integração, interdisciplinaridade, multiculturalidade e transdisciplinaridade

A integração do ensino é de fundamental importância na formação do Proeja, por isso, faz-se necessário uma atitude crítica e reflexiva embasada na busca e na pesquisa mediante projetos integradores ou interdisciplinares. Estas categorias estão ainda muito longe de serem concretizadas na prática, pois conforme dados colhidos dos entrevistados, a integração só existe na teoria. Um professor questionado quanto à proposta curricular do Proeja respondeu: “Entendo integração numa perspectiva interdisciplinar, diferentes disciplinas discutindo um tema, um objetivo a partir de diferentes enfoques” (Professor H).

O professor compreende essa interrelação entre integração e interdisciplinaridade, mas na prática, não acontece essa interação entre as disciplinas. Outro professor disse que a integração não foi alvo de debate e nem de estudo no curso de especialização e, que não é uma tarefa fácil de realizar: “A proposta não foi alvo de debate, estudo, por parte dos alunos do curso. O currículo integrado funciona desde que seja planejado. Quando trabalhei, tentei efetivar, mas é muito difícil” (Professor J.A).

Se o professor não receber uma orientação direcionada, se não aprender a trabalhar coletivamente, sozinho, não conseguirá efetivar o trabalho integrado, pois todos têm que participar, dialogar, planejar e executar esta ação, mediante uma intervenção mediadora, possibilitando uma troca entre os pares. Para isso, é necessário que o professorado desenvolva uma prática pedagógica desafiadora e coletiva, para que o/a estudante se aproprie dos conhecimentos necessários.

Partindo do princípio que, uma das prioridades das instituições escolares é ajudar o alunado a obter conhecimento e a inserir-se em seu meio ambiente e agir de maneira autônoma, a formação integrada é o modelo que tem como finalidade ajudar na transformação da realidade social, algo que pressupõe olhar para além de cada um em particular, levando em consideração sua história sócio-cultural.

Os jovens têm muita facilidade de manifestar a cultura local assim como outras culturas, quando eles socializam no seu cotidiano o rap, o hip hop, o funk, etc. A educação, também, precisa acolher a diversidade mediante um currículo multicultural através da integração dos conhecimentos. Para Sacristán (1995, p. 82):

Discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação

particular de um problema mais amplo: **a capacidade da educação para acolher a diversidade** (grifos do autor).

O autor vai além, quando esclarece a importância quanto à diversificação da cultura escolar e as dificuldades de se romper com o currículo comum praticado pela cultura dominante:

O problema do currículo multicultural não é algo que diga apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas que tenham a oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a “representatividade” do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebida pelos cidadãos. (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Segundo Gonçalves e Silva (apud VALENTIN, 2006, p. 106): “é preciso reconhecer que o multiculturalismo na educação tem contribuído para produzir novas subjetividades. Ele representa o trabalho dos atores na construção dos indivíduos e de suas imagens, no mundo”.

Muitos desses atores sociais têm saído da situação de dominado e ascendido socialmente através desse tipo de cultura. Vários membros desse grupo social tem lutado contra todas as formas de exclusão. Assim, as práticas multiculturalistas são capazes de desafiar modelos hegemônicos e centralizadores mediante uma educação integradora dos saberes e de elevar a escolaridade desse grupo social enfatizada na experiência deles em sua relação com o mundo do trabalho. Porém, o professorado não está informado sobre essa questão de multiculturalidade, transculturalidade ou ainda multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, porque são temáticas difíceis de serem trabalhadas. Santos (2006, p. 140) menciona que,

Muito se produziu na busca de uma definição adequada para o universo de ideias que compreende a interdisciplinaridade, à qual se agregam a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Ainda hoje, não podemos dizer que esses termos gozem de um sentido unívoco na literatura.

Esta questão foi abordada por Jurjo Santomé, em 1998, e parece que não evoluiu, apenas estagnou, pois os profissionais até desconhecem essas abordagens pedagógicas como ficou demonstrado na pesquisa durante a entrevista.

Formular um currículo que abarque toda a disciplinaridade é muito complexo, por isso só vemos a integralidade cultural na teoria, que, sozinha, não produz mudanças e nem transformação da realidade. Quanto ao currículo multicultural, assinala Sacristán (1995,

p.92):, “[...] aprofundar uma visão transcultural do mundo, existe pouca coisa na pesquisa e nas recomendações políticas que possa ser utilizada para abordar o problema”.

A pergunta direcionada a essas questões ficou praticamente sem resposta, mas há um consenso de que é preciso realizar essas abordagens no coletivo. Na verdade, elas não foram abordadas na formação continuada de forma compreensível; conforme foi perguntado, obtivemos uma resposta negativa:

Não. Essas questões eu conheço porque no ensino da arte a Ivone Richard e a Ana Maria Barbosa tratam disso. Mas, o que eu percebi é que foi discutida a questão da interdisciplinaridade e da multiculturalidade, mas não chegaram esse tal de **trans...**, essa discussão não chegou aí, não. Mais na questão interdisciplinar. (Professora A.L.).

Outro professor demonstrou que o curso de especialização não abordou o assunto em profundidade: “Em parte. O curso não tratou das especificidades das áreas onde o Proeja foi implantado”. (Professor J.A.).

Ressalta, ainda outro entrevistado: “Os temas foram discutidos em uma disciplina didática da Eja; não consegui perceber o debate das mesmas questões em outras disciplinas, no mais, disciplinas isoladas, sem grandes conexões”. (Professor H).

Hoje, na discussão sobre o currículo, é necessário abordar a questão da diversidade em geral e debater sobre essas abordagens de integração curricular, para que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos no processo de escolarização.

Quando os assuntos inerentes ao curso não são bem trabalhados: *para que fazer, para quem, o que fazer, como fazer*, fica difícil o professorado realizar um trabalho de qualidade, comprometendo o ensino-aprendizagem do alunado, apesar de que o professorado tem que está buscando a formação continuada de forma institucionalizada ou não para se atualizar e ter condições de acompanhar às exigências do momento. Apesar de estarmos em tempos diferentes para a educação e formação com a chegada do novo século, Imbernón (2009, p. 13) demonstra decepção ao relatar,

[...] vejo poucas mudanças, uma maior desmobilização no setor educativo, as revistas educativas vendem menos e reduzem suas tiragens, assim como as leituras de caráter pedagógico, o que traz como consequência pensar que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não leem, ao menos não o suficiente.

Porém, o professorado tem sido pressionado a manter-se atualizado para que consiga responder às exigências e os desafios do tempo moderno, de uma sociedade tecnológica e multicultural, globalizada, que exige novos conhecimentos e novas

competências. Conhecer, também, a realidade do grupo, a fim de que possa oferecer um ensino coerente com suas necessidades e contribuir para o desenvolvimento local, é fundamental.

O Reitor do IFPA reconhece que o professorado precisa manter-se atualizado, bem informado e conhecedor da realidade de cada grupo socialmente em exclusão e dá um exemplo:

Na tecnologia da informação os alunos estão bem informados e obrigam que os professores estejam atualizados em todo tempo e o Proeja é porque eles tem que descer no nível do aluno para recuperar tudo que o aluno tem de importante para contribuir pra sua própria formação e não aquele academicismo que todo mundo vem dando há muito tempo. Então tem professor que dá aula de história do jeito dele e não a história que o aluno gostaria de ter, que ele sente quando ele vem de descendência indígena ou ribeirinha, cabanagem, que tem uma outra visão totalmente diferenciada da história. (Reitor do IFPA).

Hoje, para o Instituto Federal do Pará, o grande desafio é saber integrar os conhecimentos da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, objetivando formar pessoas reflexivas, solidárias, democratas e críticas, profissionais intelectualmente ativos, levando em conta a história sócio-cultural delas. Segundo Ramos (2005 apud SOUZA JÚNIOR; MESQUITA; ALMEIDA, 2008, p.76-77),

O grande desafio no que se refere à construção de um método pedagógico que atenda os pressupostos de integração, é aquele que garanta que a relação entre os conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, podendo ser proposto como alternativa a um novo desenho curricular: a problematização de fenômenos sociais, econômicos, ambientais, culturais, históricos, etc.; a interdisciplinaridade no estudo de objetos referenciais; a referenciação de conceitos sob a ótica do conhecimento geral e específico; e a proposição e organização de novos componentes curriculares e práticas pedagógicas cabíveis e possíveis de serem aplicadas.

Quanto a esta filosofia educacional de integração, Santomé (1998, p. 253) assevera que,

Formar pessoas reflexivas e críticas implica, logicamente, em comprometer os estudantes com tarefas que os obriguem a levar à prática capacidades superiores à mera lembrança e memorização. Uma prática educacional com esta filosofia pressupõe que as aprendizagens significativas ocorram quando tentamos dar sentido a novas informações ou novos conceitos criando vínculos com os atuais conjuntos de teorias, conceitos, conhecimentos factuais e experiências prévias.

Desta maneira, é necessário que o trabalho a ser realizado impulse os estudantes para a busca, para a pesquisa, estimulando sua curiosidade, permitindo que

tomem decisões razoáveis com relação ao seu desenvolvimento. As atividades, em geral, devem comprometer os estudantes com a realidade. “As tarefas escolares dentro de um modelo integrador evitam a transmissão de determinismos inquestionáveis, estereótipos, preconceitos, etc., que uma educação mais autoritária e tradicional ajuda a perpetuar” (SANTOMÉ, 1998, p. 246).

Para a realização deste modelo integrador, é imprescindível uma nova forma de ver a educação, e neste contexto, é indispensável uma política de reformas educativas com uma nova cultura formativa, que produza novos processos na teoria e na prática da formação pedagógica dos novos/as educadores/as baseada na flexibilidade, assumindo seu papel de mediador no processo de ensino. Além disso, a integração pressupõe a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a transdisciplinaridade, já que a finalidade é formar o ser humano completo.

Na interdisciplinaridade, a cooperação entre as disciplinas provoca reciprocidade nos intercâmbios e enriquecimentos mútuos. A interculturalidade ou multiculturalidade há uma interação das diversas culturas no contexto disciplinar, buscando informações entre as disciplinas. A transdisciplinaridade transcende todas as outras, tornado-se mais difícil de se concretizar, pois constitui-se como uma superação em unificação ou interação das disciplinas na construção de um sistema total, sem fronteiras entre as disciplinas na conquista de objetivos comuns. (SANTOMÉ, 1998).

Esse autor ainda refletindo neste contexto declara: “Existe uma notável coincidência entre aqueles que se dedicam a refletir sobre o fato de que, nestes temas, ainda não possuímos nenhum modelo de transdisciplinariedade suficientemente elaborado e que tenha atingido uma etapa ótima de desenvolvimento”. (SANTOMÉ, 1998, p. 75).

Nesse contexto, pode-se afirmar que nem as outras abordagens conseguiram se emancipar. A interdisciplinaridade, a mais discutida entre todas, ainda não conseguiu um patamar de desenvolvimento no meio escolar. As escolas têm dificuldades em implantar inovações, que, dependem de um coletivo para substituir o tradicionalismo. Cada um é levado a pensar e agir egoisticamente, ou seja, sozinho. O gérmen do sistema produz essas reações. Então, a solução é a insistência e a persistência na implantação de novos modelos educacionais.

De acordo com a pesquisa desenvolvida, a educação tradicional ainda é bastante latente e muito resistente dentro das instituições como afirma o reitor:

Eu vejo que a gente tem que verificar que a grande maioria dos docentes lotados nos institutos, eles possuem mais de 20 anos de docência e todo mundo que já tem uma prática consolidada, ele sempre reage às mudanças, então, não só quanto ao Proeja, quanto ao manuseio da pedagogia através das tecnologias, ela encontra resistência, porque eles sabem que vão ter que mudar sua prática e terão um trabalho muito maior. Na tecnologia da informação os alunos estão bem informados e obrigam que os professores estejam atualizados em todo tempo e o Proeja é porque eles têm que descer no nível do aluno para recuperar tudo que o aluno tem de importante para contribuir pra sua própria formação e não aquele academicismo que todo mundo vem dando há muito tempo, (Reitor do IFPA).

Essa resistência foi confirmada por todos os entrevistados. Segundo Bolzan (2002, p.88): “esta categoria se caracteriza por movimentos oscilatórios entre a negação e a contradição [...]”, ou seja, a negação porque não consegue associar teoria e prática, por não haver uma clara consciência da relação teoria e prática, uma vez que, uma está vinculada a outra. O que acontece é a não aplicação da teoria, aprende uma coisa e faz outra.

A contradição implica no ato de aceitar e negar, devido à dificuldade de compreender as relações entre diferentes pontos de vista. Às vezes, o próprio professorado duvida da capacidade do aluno, como relata um entrevistado: “Os professores, normalmente, reclamam da falta de “fundamentos” dos alunos”. (Professor H). E o relato de um dos alunos entrevistados, também, afirma isso: “Temos conseguido aprender, mas agora vou lhe dizer uma coisa assim, não é 100%, há alunos que tem dificuldades, uns tem mais, outros tem menos [...]”. (Aluna D).

Esta reclamação é bem generalizada e a resistência se torna evidente quando o professorado passa toda responsabilidade para o alunado, como afirma esse entrevistado:

Essa resistência, teve como justificativa as características a seguir: alunos despreparados; alunos sem conhecimentos teóricos; alunos que abandonam o ensino médio porque “não queriam mudar” (fala de professores de modo geral); alunos que não resistiram a continuidade dos estudos por falta de conhecimento e até por preguiça, e outros adjetivos a eles destinados, como justificativa do não aceitação na instituição, por se tratar, segundo esses docentes, de uma instituição de prestígio na comunidade paraense e, a presença desses alunos no IFPA provocariam o fracasso em atividades futuras fazendo com que o ensino considerado “elite” se tornasse negativo e pouca procura pela comunidade empresarial paraense, segundo esses professores. (Professor J.R).

Esta é uma atitude de resistência no contexto da educação de jovens e adultos. É uma realidade que tem sido desbravada por àqueles que acreditam em combater práticas sociais retrógradas, como a exclusão, e, romper com o isolamento para fortalecer a consolidação do direito à escolarização a esta parcela desfavorecida da população.

Por isso, podemos entender porque Santomé (1998) declara que o trabalho integrado deve informar os estudantes, desde as séries iniciais, que os conhecimentos com os quais tem contato não são imutáveis nem algo já acabado. Uma unidade integrada é regida mediante uma pedagogia crítica que outorga aos estudantes um trabalho compartilhado através da discussão, da conversa, de debate, de experiência de simulação, de pesquisa, de mesas-redondas abertas, etc., com base no cooperativismo para estimular o trabalho em equipe, tanto com relação à aprendizagem como para conviver no seio da sociedade. Para que se tenha um trabalho com êxito, Santomé (1998, p. 253), diz que,

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacentes a este tipo de proposta curricular.

É necessário planejamento e organização dos espaços e materiais a serem utilizados didaticamente, assim como uma contínua observação e avaliação de tudo que acontece na sala de aula. O corpo docente é a peça chave de caráter interativo do processo de ensino e aprendizagem, que, leva os alunos a pensarem, a questionarem suas idéias, sem pressioná-los, dando-lhes tempo para pensarem e decidirem em suas reflexões.

Observando esses aspectos, os institutos federais de educação, como estabelecimentos de ensino profissional são espaços de construção e reconstrução do conhecimento, pois uma das características do século XXI é a freqüente reorganização do conhecimento.

Os Institutos Federais de Educação são centros acadêmicos com uma boa infraestrutura, com isso, esperava-se que a educação de jovens e adultos se desenvolvesse de uma forma mais completa e assistida. Porém, essa educação não foi bem aceita e os institutos vêm tentando resolver o problema. Há indicativos de que a especialização no IFPA foi incipiente para atender a demanda de professores muitos se recusaram a participar. O reitor disse que já ouviu muito a frase: “Eu já contribuí muito com isso, deixa isso para os mais jovens”, então ele acredita que,

essa aposta nos professores jovens é a oportunidade e alguns institutos tem que fazer investimentos na especialização de EJA, tem que fazer com que a mente desses professores abra, porque se não fizer isto os próprios professores vão resistir, não é só o ensino da EJA, mas também o ensino integrado, é mais fácil dá aula para o subseqüente, você pega um aluno mais maduro, então você não quer ter esse gasto de energia. Então é a gente fazer a insistência do ensino da EJA, porque a gente tem que ver a

realidade brasileira, nós temos que fazer inclusão social para essas pessoas que mais precisam. (Reitor do IFPA).

O reitor reconhece a necessidade da inclusão e tem razão ao afirmar que se deve persistir no ensino da educação de jovens e adultos, pois é mediante a esta persistência que ela tem sobrevivido e incluído muitas pessoas no mundo escolar, com a intenção de elevar a escolaridade no País.

Em conformidade com o que preconiza o documento-base do Proeja (2006), deve-se compreender que a aprendizagem precisa ser contínua e integrada para se atingir os objetivos almejados. Para que isso aconteça Ramos (2005 apud SOUZA JÚNIOR; MESQUITA; ALMEIDA, 2008, p. 76), afirma que,

Um processo pedagógico plenamente oportuno é aquele em que sejam difundidos e socializados os conceitos e conhecimentos já elaborados sobre a realidade, sendo, pois, necessário rever currículos, estabelecendo novas ações que sejam mais bem integradas em prol do benefício de uma parcela ainda maior de cidadãos.

Assim, esta filosofia vislumbra o ideário de se estabelecer novos processos e métodos pedagógicos, além de muita atenção às estratégias de avaliação, onde prevaleça a formação humana, na busca de um perfil realmente engajado com uma formação plena e a conquista de melhores condições de vida.

Para que estes/as educandos/as tenham esta formação, é inevitável que os/as educadores/as também tenham uma formação específica para lidar com essa situação emblemática. Imbernón explicita que podemos ver as coisas com outros olhares e tentar mudar e construir novas formas de compreender o ensino e a formação do professorado, com vistas à transformação da educação, contudo:

Assumir essas novas competências comporta uma nova forma de exercer a profissão e de formar o professorado nessa complexa sociedade do futuro, complexidade esta que se verá incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas que são as funções de caráter institucional do Sistema Educativo, (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

A formação continuada do professorado é importante para o desenvolvimento de suas atitudes e de sua prática pedagógica.

O corpo pedagógico do IFPA, tem se empenhado em estabelecer mudanças no campo metodológico da educação de jovens e adultos, mas tem encontrado dificuldades com o corpo docente que não dão apoio a essa modalidade dentro do instituto, encarando esse ensino como um curso regular normal. Um professor disse que o curso o ajudou, sim, porém quanto às mudanças na prática pedagógica, continua estável, ou seja, como sempre foi realizada ao longo dos anos, o que muda é a parte

estrutural. Ele disse: “tentam fazer mudanças, visto que tudo funciona, em termos de estrutura, como se fosse um curso normal.” (Professor J.A.).

Outra educadora quando questionada quanto ao currículo proposto para o Proeja, essa confirmou os motivos da não mudança na prática pedagógica,

Olha, se houve eu nunca consegui pegar. [...] Até porque nem tem, não tem, o Planejamento... eu acabei de escrever um artigo e o Planejamento que se usa para o ensino integrado das turmas do dia é o mesmo que se usa à noite, entendeste? O que tem uma discussão entre os professores da área técnica, é que, de certa forma, eu acho que eles reduziram os conteúdos, porque é reduzido, mas o planejamento é o mesmo do dia, ele deve ser reduzido pela cabeça, na prática, porque o planejamento é o mesmo, eu fui, tentei pegar, é o mesmo planejamento, isso aí já pesquisei. (Professora A.L.).

Observa-se que o Proeja não tem sido realizado como expressa o documento e sim como cada um está acostumado a fazer. Parece que não há reconhecimento de que essa modalidade demanda cuidados específicos. Isto caracteriza uma das falhas imbricada na própria formação de professores por não sensibilizá-los e nem direcioná-los na prática da formação específica, pois essa professora entrevistada expressou sobre o profissional que o curso de especialização formou:

Olha, eu até diria que seria voltada para a educação de jovens e adultos se as teorias fossem contextualizadas, casadas com a realidade, a gente não percebe isso, é aquilo que eu já te falei, o professor que vai fazer uma especialização do Proeja, ele tem acesso às teorias, aos fundamentos, aos princípios, mas a relação dessas teorias com a realidade para serem contextualizadas, faltam esse lado aí, ele precisa, realmente, ser trabalhado. (Professora A.L.).

Apesar de ter sido bem subsidiada por teóricos de renome, fica evidente a lacuna marcada por essa formação continuada, deixando a desejar a qualidade do trabalho do professorado. Talvez porque faltou acesso às pesquisas afins, à prática dialógica, compartilhada e debatida entre os pares da formação numa ação de mutualidade, contribuindo para o enriquecimento de sua práxis pedagógica, conforme aponta Carvalho,

É necessário criar oportunidades para que os docentes tenham acesso a essas produções e as debatam, refletindo e confrontando com sua prática educativa. Deve-se objetivar uma qualificação de professores pesquisadores, que contribuam para mais profundo conhecimento da área, (p. 217).

Esta pesquisadora constatou que os professores preferem discutir e compartilhar suas experiências de trabalho do que conhecer novas teorias e não saber aplicá-las. A sua

proposta é que o docente seja qualificado para atuar nessa modalidade desde sua graduação e tenha continuidade durante sua vida profissional.

5.3. Perfil do alunado do PROEJA: entre o sonho e a realidade

O alunado da educação de jovens e adultos possui diferenças e essas especificidades se potencializam, porque não se trata apenas de um sujeito, mas de um grupo de aprendizes na mesma situação quanto à vivência, experiência e conhecimentos diferenciados. Essas condições diversas, entre outras, devem ser consideradas no processo de formação desse grupo desfavorecido socialmente.

No plano teórico, as ações da EJA ao longo da história, tem sido viabilizar melhores chances para essa camada social, vítimas dos descasos demonstrados durante a governabilidade de vários dirigentes brasileiros. Além disso, os jovens, numericamente, representam uma parte importante da humanidade e, por isso, devem-se levar em consideração seus modos de vida, seu mundo de relações, gostos, interesses, etc, como objetos de reflexão e crítica no âmbito das instituições para que se desenvolva neles a consciência de suas realidades (mundo no qual vivem), e assim, sejam preparados para a vida e para a sobrevivência numa incessante busca de transformação de si e do meio em que estão inseridos. Santomé (1998, p. 135) afirma que,

uma das missões-chave do sistema educacional é a de contribuir para que alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais indispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativos, solidários, críticos e democratas.

O autor acredita que os currículos planejados e desenvolvidos em sala de aula como legítimos e considerados como àqueles que valem à pena, é um pecado contra a cultura popular, que deveria ser reconhecida nos currículos escolares, pois ela faz parte do universo desses jovens e adultos, suas formas de vida, ocupações, interesses, preocupações, etc, que envolvem a vida deles fora do contexto escolar.

Diante disso, teria um melhor desenvolvimento e descobriria aquilo que é relevante em suas vidas. E acrescenta: “o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e formar interesses sociais, formas de poder, experiência, sempre com um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 1998, p. 136).

Mas o autor fala que essa sociedade do adultocentrismo e da cultura ditada pelas classes e grupos sociais dominantes, que essa cultura institucionalizada e definida como legítima, ou seja, rotulada de acordo com seus interesses, é excludente.

Nas instituições escolares, também, há pouca experiência e reflexões sobre educação antirracista, comunidades ciganas, ribeirinhas, sem-teto, terceira idade, etc., e, quanto à classificações de gênero, raça, etnia, nacionalidade, caráter rural ou urbano, etc. “Raramente, o corpo docente e estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais se mantém relações de conflito”(SANTOMÉ, 1998, p.138). As instituições escolares não podem ignorar e nem silenciar diante das situações de injustiça que afetam milhares de pessoas sem posses e sem escolarização.

Porém, alguns profissionais não valorizam os saberes desses jovens e adultos em sala de aula, transformando em frustração os sonhos dessas pessoas que foram desfavorecidas socialmente, como relatam os/as alunos/as entrevistados/as: “Os saberes são valorizados por alguns profissionais que tem mais sensibilidade, como eu falei anteriormente, há profissionais que não tem essa sensibilidade, mas não são todos, não é a maioria”. (Aluna D).

Outra voz declara:

Os professores que se prestam a nos assistir... porque nos parece que há um grande preconceito conosco, porque nós já temos mais de 18 anos, então nos parece assim que há uma resistência muito grande desses profissionais da escola para conosco. Por exemplo, no meu curso o ensino médio tá em déficit, já estaria no 3º ano, mas o ensino médio está em déficit desde o primeiro ano. Então, eu acredito que realmente os que têm boa vontade, eu noto que eles conversam um pouco mais com a gente, mas não a tal ponto da gente notar o interesse real da problemática nossa, não vejo diferencial assim nessa área da educação. (Aluna R).

O déficit citado a respeito do ensino médio está sendo um problema de caráter profissional, técnico e administrativo. Há falta de professores das disciplinas de cultura geral. Sem a conclusão das matérias, o sistema não reconhece a matrícula dos alunos. Os estudantes informaram que até à data da entrevista (final de junho) não tinham aulas de várias disciplinas desde os anos anteriores e não sabem como vão se formar.

Há profissionais que ignoram os conhecimentos prévios desses educandos, assumem uma postura preconceituosa que acaba desestimulando o alunado:

Nós fomos até chamados de burros. Eu vou falar de um professor que disse que jamais daria uma obra dele (ele é engenheiro) para gente ser

técnico, porque ele não acredita no curso, ele sempre foi contra. Ele não confia na gente. (Aluna E.B.).

Posturas como esta, produzem insegurança no/a aprendiz e em seu futuro, torna-se difícil o trabalho e a emancipação do Programa, cujo enfoque é torná-lo uma política pública de Estado, para além das sucessões de governo.

Todos devem ser assistidos e valorizados pela instituição escolar, através de uma educação libertadora, oportunizando as etnias oprimidas de compreender as interrelações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas e as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade, incorporando como conteúdos do currículo a história e a cultura dessas minorias discriminadas, mediante um currículo democrático e respeitador de todas as culturas. Pois, “educar é uma ação profundamente política e ética, apesar de os discursos conservadores e liberais pretenderem dissimular esta idiosincrasia.” (SANTOMÉ, 1998, p.147).

Dissimular não resolve, apenas adia o problema. Acredita-se que é investindo no professorado mais jovem que teremos profissionais habilitados no futuro para lidar com os “desgarrados” da educação. O próprio reitor da instituição fala sobre essa situação:

Os que não querem dar aula no Proeja são exatamente àqueles que já têm 20 anos de magistério. Os novos querem, os antigos são resistentes ainda às inovações. (Reitor do IFPA).

Aqui fica evidente onde começa a problemática da prática pedagógica do professorado e do ensino-aprendizagem no Proeja. Segundo o que se observou nos relatos dos alunos entrevistados, ficou clara a dificuldade dos profissionais da educação de lidarem com o Proeja, assim como a falta desses profissionais para trabalhar com essa modalidade, conforme relatos abaixo:

Quanto a aprendizagem fica a desejar, só tem aula teórica. E as aulas práticas que são necessárias em curso técnico, a gente não tem. Só tem aula teórica. Nós precisamos das aulas práticas. Nós fomos uma vez numa obra que não tinha nada haver. A obra estava toda pronta. Nunca vimos uma fundação, uma concretagem, nunca vimos isso! Entendeu? Nunca tivemos aula prática. Eu acho que a gente vai sair daqui sem saber quase nada. A aprendizagem na cultura geral é muito fraca. Professor vem aqui, praticamente, só completar a carga horária e pronto. Se a gente fosse preciso fazer uma prova para um concurso, eu pelo menos, não passaria, só se eu for lá fora estudar, entendeu? Eles não dão, só mesmo o básico, do básico do básico. Os professores vêm mesmo só cumprir a carga horária. (Aluna E.B.).

Como vimos anteriormente, só a teoria não traz transformação, por isso é relevante articular teoria e prática para a construção de conhecimentos cognitivos. Esse

processo precisa ser articulado através da mediação do/a educador/a. É preciso concordar com Freire (1987), quando ele assegura sobre a ação/reflexão praticada mutuamente entre educador/educando, articulada aos saberes previamente adquiridos para a potencialização da construção de novos saberes.

Fica evidente, na fala dos estudantes a falta de compromisso de alguns professores e a insatisfação conjugada com a dificuldade de relacionar a teoria com a prática, justamente por não executar o que aprendeu. Àquele que já está na área, sente-se mais facilidade quanto à aplicação da teoria, pois apenas a desconhecia, na verdade já a praticava.

A aprendizagem tem sido boa, principalmente, na parte teórica, porque meu foco é na prática. Na teoria tenho altos e baixos, mas a prática é minha especialidade, eu sou da área, então, eu entendo um pouco e vou interagindo com a teoria e facilita a aprendizagem. (Aluno E).

Para Moll (2008, p. 17), “fazer-se professor de adultos implica postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar”. Porém, como já vimos anteriormente, não há um reconhecimento e muito menos uma postura compatível com a realidade dessa modalidade.

Os alunos entrevistados foram uma fonte importante no levantamento das informações sobre o Proeja. Eles relataram sobre a preparação deles ao enfrentarem o mercado de trabalho, problemas e dificuldades que o Proeja precisa vencer. Aqueles que não estão no mercado de trabalho demonstraram preocupação e insegurança, frisando a importância do estágio para reforçar a aprendizagem. No grupo focal, foi perguntado se eles estavam preparados para o mercado de trabalho e as respostas foram:

Se os alunos saírem com estágio, com certeza estarão preparados, mas se não fizerem um estágio, não tem como, pois precisam da prática, mas na teoria nós estamos preparados, sim”. (Aluna D).

Literalmente não, com todos esses problemas, esses déficits que eu lhe apresentei, você vai notar que não. Se eu disser que sim, estarei contrariando até o testemunho que eu tô dando. Na verdade, paralelamente, infelizmente, a gente tem que fazer, se quiser realmente seguir, a gente tem que procurar propostas melhores de formação. (Aluna R).

Eu não, Eu, Eliene, não. Até o AutoCAD que nós temos direito foi dado o básico do básico do básico, entendeu? Eu vou até fazer AutoCAD fora, porque todos cobram no mercado de trabalho, eles sabem disso, toda empresa cobra AutoCAD e se não tiver não consegue nada lá fora. (Aluna E).

É notório a preocupação desses aprendizes. Analisando suas falas parece que a teoria prevalece na maioria dos cursos, assim, os/as educandos/as se sentem

prejudicados/as. A intenção do Programa é de promover um ensino de qualidade e com isso contou com os institutos federais de educação. No IFPA, parece que essa qualidade não tem sido valorizada pelos profissionais que trabalham no Proeja, não é falta de estrutura, pois os próprios alunos afirmaram que os materiais não são utilizados e uma professora entrevistada, também fez essa afirmação:

Claro que a escola tem datashow, tem televisão, tem salas, mas nem sempre estão disponíveis, então deveria ter uma sala só para o Proeja. Foi feito uma sala para eles e eles reclamam e eles dizem: as salas 5,6,7 são do Proeja e não temos direito porque são usadas para os cursos de especialização, inclusive do Proeja, para palestras, para reuniões, menos para aulas do Proeja, entendeste? (Professora A.L.).

Essa declaração é confirmada por uma aluna entrevistada: “Nós temos tudo aqui, laboratório, mas não utilizamos, é como se a gente fosse discriminada. Proeja aqui é discriminado, entendeu?”. (Aluna E.B.).

Nota-se que o Proeja é tratado com descaso pela instituição, os alunos reclamam:

Não tem quem ajude a gente aqui dentro. As coordenações não ajudam a gente. Agora que parece, parece que está surgindo uma coordenação. Todas que chegam aqui dizem que vão resolver os problemas, prometem mundos e fundos e depois nos abandonam. É um empurra prá lá e prá cá e depois nem é aqui e nem ali... (Aluna E.B.).

A gente precisa de mais professores, a gente precisa de uma atenção maior pela instituição também, em relação ao curso, porque tem muita coisa assim, que a gente fica muito a desejar, é preciso atenção, não uma atenção totalmente especial, mas precisa de uma atenção maior, entendeu? Prá que não haja essas desistências, pra que o projeto tenha um resultado positivo, então a instituição precisa está junto com a gente, ela não pode deixar a gente na sala de aula com os profissionais e acabou. Há um fator maior da presença da instituição. (Aluna D).

Fica evidente, nas vozes das alunas a insatisfação em relação à instituição e seu corpo pedagógico. Nota-se que há um descaso geral em relação ao Proeja no IFPA. Conversando com profissionais de outros institutos, essa situação se repete. Acredita-se em posições meramente preconceituosas em relação a esse grupo populacional. Uma professora confirma esses depoimentos:

Aí a gente tem dúvidas se um coordenador de um curso desses, de qualquer um que seja, de mecânica, de eletrotécnica, de edificações, de informática, se ele vai se dedicar ao Proeja com aquela intenção de inclusão mesmo do aluno, com aquela educação de formação integradora, onde o aluno tenha a possibilidade de ser ouvido. Eu tenho um aluno que ele já desistiu agora, coitadinho, de tanto que ele veio aqui. Ele dizia assim prá mim: “professora, eu queria ser ouvido por alguém, eu quero contar os anseios, as angústias, as coisas que a gente passa, do descaso com a gente, sabe, as pessoas não vão lá, não conversam, a senhora foi lá e a gente se encheu de esperança”. (Professora A.L.).

O descaso é geral, a preocupação é latente por parte dos/as estudantes, os problemas são numerosos e os desafios maiores ainda. Desafios para àqueles que acreditam que podem fazer a diferença lutando por ela e por fazer valer esse Projeto de cunho societário e incluyente.

O documento-base do Proeja, registra os fundamentos dessa política, que, além de não ter caráter de terminalidade, reconhece a necessidade de se criar condições materiais e culturais que tenha competência, à curto prazo, de implementar políticas específicas e a níveis mundiais na consolidação de um projeto societário, que vise qualificação profissional e melhores condições de vida para cada cidadão(ã) deste País. E assegura:

[...] é fundamental que esta política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de Eja ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, (BRASIL, 2007, p. 33).

É assim que a educação brasileira vem galgando, corroborada com belos discursos, documentos e leis bem escritos e atraentes, mas, na realidade, não são cumpridos como deveriam. Talvez falte fiscalização por parte do próprio Ministério da Educação como acredita uma professora entrevistada:

Então, são essas situações do cotidiano na escola e também esse apoio diretamente do MEC para esse programa, para vir olhar mais de perto, fazer uma fiscalização, porque infelizmente, precisa-se de uma fiscalização, a verdade é essa. (Professora A.L.).

Mediante conversas nos corredores da instituição, ouviu-se que falta incentivo financeiro para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, para que tenham mais interesse e construam um currículo emancipatório de uma classe social explorada e negada historicamente.

As instituições proponentes desse Programa fizeram cada uma seu projeto com suas respectivas propostas que foram submetidos à análise pela SETEC/MEC e depois de aprovados, convocados para firmar o convênio. Como são feitos todo ano, acredita-se que o Ministério confia naquilo que está escrito. O documento base relata: “A convocação para a apresentação de novos projetos será realizada por meio de divulgação de edital público, seguido do recebimento dos projetos. Será realizada, no mínimo, uma chamada anual”. (BRASIL, 2007, p. 63).

Quanto ao Instituto Federal do Pará, é necessária a atualização dos profissionais, assim como efetuar mais contratação dos mesmos para suprir a demanda, mais disposição no atendimento aos alunos do Proeja e desejo de vencer os problemas e desafios.

O alunado quando questionado quanto às vantagens do Proeja, foram quase unânimes nas respostas:

As vantagens são muitas: primeiramente, na hora em que a gente entrou, fomos privilegiados pelo sorteio. Isso foi um privilégio que a gente teve, porque eu acho, se a gente mesmo fosse fazer essa prova, não iria passar porque tem gente que vem de outras escolas melhores e não consegue! (Aluno E.A).

Todos os estudantes entrevistados concordaram que o sorteio foi a melhor solução para uma inclusão justa devido ao perfil desse alunado do Proeja. A maioria deles já não estudavam há muito tempo.

As vantagens é que, tudo o que você aprende... afinal, um professor (apesar da gente não ter tido contato com todos que a gente gostaria), prá entrar nessa instituição tem que ter gabarito, bem ou mal ele tem que ser provado. Então, o contato com o educador sempre é proveitoso. Vendo por este ponto, todos os professores que tiveram contato com a gente são excelentes. (Aluna R.).

Esta aluna ressalta a questão da inter-relação entre professor e aluno, que para ela, interagir com alguém que sabe mais que você, é um fator importante e não percebe que no ensino-aprendizagem existe uma troca, um intercâmbio de um ouvir o outro e aprender um com o outro. Ela não percebe o conhecimento empírico que a vida lhe obrigou a construir na sua luta pela sobrevivência.

O currículo percebido está relacionado à vivência dos alunos e eles continuam relatando as vantagens do Proeja, que apesar dos diversos problemas, apresenta vantagens significativas na vida desses educandos:

A vantagem até hoje é que eu tô indo, eu tô no caminho, pelo menos eu vejo assim. Olha, a vantagem é que a gente tem um sonho a ser alcançado. A vantagem é que a gente vai sair daqui com uma profissão a mais, como técnico, é um nível maior do que a gente está hoje, por exemplo, hoje eu trabalho no mercado e consegui algumas funções a mais porque da época que eu venho, é da época que você entrava no mercado cru e você ia adquirindo experiência e as pessoas iam te contratando porque você tinha experiência. Hoje não, eles olham no teu currículo e se você não tiver nada realmente concretizado ali, documentado que realmente você fez o curso ou se preparou, ele não te contrata. Se você não tiver técnico ou nível superior, você é excluído. (Aluna D).

Sonhar é ter esperança, e esta gera interesse e motivação na busca de ser mais. Nesta sociedade hegemônica, a corrida pelo conhecimento é o ponto de partida para incluir-se no mundo globalizado.

Eu não sei. Sinceramente, eu não sei. A vantagem, é que, se eu fizer o AutoCAD e eu tiver a sorte de pegar uma empresa que queira me dar um estágio, aí eu sei que estagiando eu vou aprender, porque eu gosto, eu me identifico com a construção civil. Se eu pegar uma empresa que me dê a chance estagiar, lá terei a chance de mostrar meu potencial, lá eu terei ainda alguma esperança, senão... (Aluna E.B.).

O Proeja significa esperança para esse grupo, pois tem proporcionado sonhar com uma nova realidade. A fala deles evidencia a relevância do Programa quanto à formação profissional, que, bem ou mal, eles adquiriram novos saberes.

Segundo esses interlocutores, o IFPA precisa empreender melhorias quanto à continuidade do Programa, pois este envolve muitas questões no âmbito educacional, inclusive se haverá professores suficientes para atender a nova demanda. Essa preocupação fica evidente na fala dos alunos:

Precisa melhorar a parte pedagógica, precisa melhorar muito, muito. Precisa ter mais professores. A parte de avaliações com mais empenho, não aquela assim: “Ah! do Proeja a gente não precisa cobrar tanto”, é preciso cobrar sim, porque você vai ser um profissional como outro qualquer lá fora e tem que está preparado. (Aluna D).

Esta educanda demonstra maturidade e inquietação com o futuro profissional, percebe que ela deve estar tão bem preparado como qualquer um outro para encarar o mercado de trabalho.

É preciso melhorar a formação dos professores, a quantidade de que realmente os professores venham dar aula, a boa vontade da instituição se fazer cumprir a ideologia, a proposta do Proeja e os insumos, os recursos que funcione os computadores, que tenham os programas, que a gente tenha acesso a inovação, realmente que necessita um curso de informática, os computadores, muitos, é só vírus! Que a gente realmente se interesse... (Aluna R.).

Esta, sente a despreparação do professorado para lidar com as especificidades desse grupo social e da indolência da instituição em cumprir o seu papel.

Precisa melhorar tudo, principalmente, o lado humano. Inclusive, a gente deve ter nossas notas lançadas no sistema, porque no sistema não tem. Há 30 matérias atrasadas do médio. É preciso resolver os problemas do EM, porque a gente vem prá cá, prá ter três aulas e depois a gente vai embora. Tem professor que vem aqui dá uma aula e vai embora. (Aluna E.B.).

Aqui fica estampado o descaso em relação ao ensino do Proeja, não só na parte pedagógica, mas também, administrativa. Uma professora entrevistada corrobora essa informação:

[...] nessa história todinha, depois que eu assumi a coordenação, eu fui fazer visita numa sala, na sala de edificações, nós saímos de lá quase chorando, eu e a Solange [...] Eu disse para eles: “Eu gostaria muito de ajudar vocês, mas infelizmente, a coordenação do Proeja não vai ficar comigo, ela ficar na coordenação de cursos” e essa que é a crítica, porque a gente pensa assim, que o coordenador de curso, ele está mais vinculado à formação profissional, pra não falar técnica, ele ainda tem essa visão muito assim, muito na praticidade de formar um bom profissional para o mercado de trabalho. [...] Porque, eu acho difícil que eles dêem a atenção que eles merecem. Eles vieram aqui, solicitaram que a Professora Laura, fosse assim, intermediária, porque o seguinte, o Proeja, se você for na secretaria e pedir um relatório de notas, tu vais perceber que as turmas não fecharam em nota, não fecharam ou porque o professor não entregou a nota ou porque não foi ministrada aquela disciplina ou porque o professor foi ministrar uma disciplina e ficou de voltar e não voltou. Então a situação deles está toda irregular [...]. (Prof. A. L.).

Essas informações são contribuições importantíssimas para todos àqueles envolvidos no processo educacional do IFPA, pois a partir delas, pode-se fazer uma avaliação do Proeja juntamente com o professorado e se estabelecer novos paradigmas no enfrentamento dos desafios a serem superados.

As vozes desses aprendentes indicam um pedido de ajuda. Eles acreditam no Programa e querem vê-lo desenvolvido com competência e compromisso. Não somente eles, mas todos àqueles comprometidos com uma educação de qualidade.

Desse modo, cabe à instituição fazer a articulação entre a teoria e prática na construção de conhecimentos socialmente significativos, promovendo condições para que o trabalho de ensino-aprendizagem aconteça de forma transversalizada, compartilhando e interagindo saberes particulares e universais na vida desses aprendizes.

6. REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou evidenciar a necessidade de reflexão a respeito da formação continuada de professores do IFPA com transversalidade à educação profissional técnica subsumida à educação básica e à educação de jovens e adultos, referente ao Programa – Proeja. No tocante a essa formação continuada dos docentes, o IFPA encontrou resistência às ações que visam a melhoria da atuação pedagógica dos profissionais do Proeja e também a falta de interesse da instituição em resolver a situação caótica em que se encontra essa modalidade de ensino no instituto, o que configurou um desafio a ser superado pelo coletivo de todos àqueles engajados no processo de estruturação e emancipação da EJA.

A formação não pode ser encarada apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas como um espaço de reflexão onde as vozes possam ser ouvidas sobre os aspectos educativos e seus desdobramentos que vão além dos aspectos puramente disciplinares. É necessário estabelecer novos desafios na prática da formação com vistas às perspectivas mútuas mediante a compreensão compartilhada para uma construção coletiva dos conhecimentos, capazes de provocar um novo pensamento e um novo processo formativo, produzindo no professorado um espírito transformador.

O(a) formador(a) é o mediador das inteirações, ajudando o educando a meditar sobre suas práticas, impulsionando-o a abandonar experiências ingênuas e avançar em direção a uma construção epistemológica mais consciente, para que se reverta a situação precária em que se encontra a política educacional brasileira e possibilite mudanças na situação dos excluídos do contexto escolar. Porém, de acordo com os dados coletados, essa possibilidade está longe de ser concretizada, pois mudar uma cultura tão enraizada na profissionalização docente requer tempo. O importante é persistir nessa luta pelo reconhecimento do direito à educação, garantido na lei maior de nosso País.

É imprescindível que sejam implementadas políticas públicas educacionais que ofereçam saberes e fazeres que ressignifiquem a visão do docente acerca dos novos desafios, dos novos conhecimentos, assim como, da modalidade EJA e de uma nova postura e prática pedagógica diante dos sujeitos sociais dessa modalidade de ensino.

Acreditamos que o educador para enfrentar um mundo em que predominam o individualismo, o egocentrismo e o relativismo precisa ser portador de uma concepção de educação que promova condições para que o ser humano (oprimido) se liberte, reflita e

alcance sua humanização. Freire indica que esta ação tem como suporte o ideal de *práxis* inspirada numa pedagogia humanizadora e emancipadora, orientando quem educa e quem é educado a uma nova prática, mediante uma nova visão de mundo, no processo de libertação. Ressalta também a importância do ato de aprendizado coletivo e dialógico ao afirmar que o ser humano se educa mediante uma relação dialética que o integra consigo, com os outros e com o mundo.

É nesta perspectiva de uma atitude política e profissional que deve existir uma articulação entre formação de professores e as especificidades dos sujeitos da Eja, para a conquista da identidade do professorado como agentes pedagógicos e políticos, capazes de intervir, participar, elaborar e executar políticas educacionais no sentido da transformação da realidade educacional e também da realidade dos/as aprendizes.

A análise sobre a formação continuada de professores/as do IFPA, apesar de não ter correspondido às expectativas em relação às especificidades da EJA como uma educação diferenciada, conforme os teóricos pesquisados e as falas dos próprios ensinantes e aprendizes, demonstrou que, a formação ainda é o caminho a ser percorrido para a melhoria da prática pedagógica dos educadores e educadoras nessa busca da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim, o professorado da Eja deve ser um profissional com habilitação específica para compreender o universo tão complexo dessa modalidade educacional. Todo profissional deve estar sempre em busca de novos conhecimentos para enfrentar os desafios impostos pelos processos de aceleração do desenvolvimento econômico, principalmente, um professor/educador/mediador e orientador frente às vertiginosas mudanças no processo de mundialização do conhecimento e formação de novos modelos educacionais, sociais, culturais e mercadológicos.

O Programa aponta para a formação integral das pessoas, neste propósito, o ideal, é também, ter um professorado com formação integral, crítico-reflexiva para atender a esta determinação política. Porém, este não é o perfil encontrado no decorrer da pesquisa. O professorado tende a ignorar o aspecto pluridimensional da formação e continua com as mesmas práticas, todavia aponta-se um alibi: “*bug*” na formação continuada realizada pela instituição.

Esse grupo de ensinantes-aprendizes estava alheio às características específicas da educação de jovens e adultos por não lidar com essa modalidade de ensino ao longo da educação profissionalizante e pelo que consta na pesquisa, a especialização não trouxe

mudanças na prática pedagógica. O professorado parece bem teorizado, mas não consegue incorporar na prática o que sabe, o que aprendeu, não realizando seu exercício na *práxis* educativa, talvez, porque não puderam explicitar o que acontece, quais são suas necessidades, seus problemas, etc., mediante uma ação crítico-participativa, a partir e no próprio contexto educativo num processo mais dinâmico e flexível.

Essa dificuldade está implícita nas estruturas organizativas escolares desde a sua criação em razão da hierarquização profissional, com um trabalho isolado, que reprime e impede o trabalho colaborativo, uma forma conjunta de trabalhar e combater o individualismo, o isolamento e o intercâmbio fictício.

Quanto à implementação do Programa e o curso de especialização do Proeja, notou-se que foi implantado, em razão de uma determinação governamental publicada pelo Decreto n. 5.840/06 que tem como objetivo central inserir no âmbito do sistema educacional, jovens e adultos privados do acesso à cultura letrada. A resistência do professorado foi notória, mesmo antes da implantação, mas o governo forçou a materialização desse Projeto por meio de decreto.

O governo, através do documento base, se responsabilizou pela formação continuada de professores (uma formação *especializada para lidar com as diferenças*) *fundamentada na cultura, ciência, trabalho, tecnologia e humanismo* na perspectiva de qualificar esses docentes para lidarem com as especificidades e peculiaridades da educação de jovens e adultos, contribuindo para o enriquecimento político, cultural e profissional desses profissionais, e conseqüentemente, dessas populações que se encontram às margens do sistema. Porém, há controvérsia quanto a isso, pois alguns interlocutores, na informalidade, apontaram que a proposta foi outra. Destacaram que o objetivo da formação era trabalhar as teorias e formalizar propostas inerentes ao Proeja para depois serem discutidas e implantadas, mas isto não aconteceu.

Isso levou à constatação de que, a maneira como foi fundamentado o Proeja não atingiu às expectativas do professorado-estudante, pelo menos, uma parte destes. Faltou a tão falada ação compartilhada, coletiva e reflexiva, constituída de aspectos didático-pedagógicos envolvidos na situação de ensino, preocupados em encontrar uma unidade de análise na construção do conhecimento em conjunto. Essa atitude os levaria a uma tomada de consciência, que pressupõe interações e mediações e ao abandono das resistências que os impedem de ser mais.

Tanto a Eja quanto o Proeja precisam de um olhar específico e diferenciado pelas bases governamentais com a execução de políticas públicas sociais perenes, com investimentos, formação continuada de docentes para que possam atuar de forma efetiva e garantir uma educação de qualidade.

O descaso com a Educação de Jovens e Adultos é também um desrespeito e descaso com a própria nação. Os setores populares, maioria nesse país, também acreditam que a educação ainda é um mecanismo de mobilidade social e apostam na melhoria de vida através dela. Para que haja essa qualificação é necessário esforços conjugados de diversos atores como União, estados, municípios, sociedade civil organizada e universidades e outras ações estruturais governamentais que respondam aos desafios dessa “qualidade” da educação básica levando em conta a singularidade dessa população no âmbito societário e educacional e sua história em particular.

Neste sentido, pode-se conceber a educação como um espaço de luta num processo de criação, socialização, produção e apropriação do conhecimento desenvolvido ao longo da existência humana por meio do seu trabalho, evidenciado pelas múltiplas possibilidades da vida.

Tendo em vista os problemas evidenciados nessa pesquisa em relação à formação do professorado, concluiu-se que, de acordo com a teorização pesquisada e os relatos ouvidos quanto às dificuldades de compreensão do ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos e à prática pedagógica do professorado; ela não alcançou seus objetivos devido a seis fatores:

- a) primeiro, quanto à falta de priorização das especificidades da Eja na implantação do Proeja;
- b) segundo, a falta de sensibilização do corpo docente em relação às especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino, ou seja, não entender os sujeitos;
- c) terceiro, a desarticulação a respeito do ensino integrado, que, só tem de integrado a matrícula que é única e a inclusão de todas as disciplinas em um só período;
- d) quarto, a falta de uma pedagogia emancipadora, que busque um trabalho participativo, colaborativo e dinâmico, que atenda os anseios dessa categoria educacional;

- e) quinto, as resistências às mudanças e o desinteresse generalizado quanto a essa modalidade de ensino;
- f) sexto, a falta de um currículo integrado, pautado em um projeto político pedagógico integrador, interdisciplinar, com uma metodologia coerente e contextualizada com a realidade dos aprendentes, que contemple as especificidades organizativas de ensino, vislumbrando uma emancipação sociopolítica desses sujeitos.

Essas análises no campo da educação de jovens e adultos possibilitaram notar o dilema que envolve esse segmento educacional no que diz respeito a um problema estrutural e histórico. O paralelo traçado entre os avanços e/ou retrocessos da Eja nos governos FHC e Lula da Silva demonstraram essa situação difícil de romper com a dualidade educacional inerente a uma sociedade de classes.

Percebeu-se também, a necessidade de uma política específica de formação inicial e continuada no âmbito da Eja, para que haja aperfeiçoamento nessa modalidade e gere transformações permanentes. Pois, no contexto brasileiro, há esta lacuna de uma política voltada para formar profissionais no campo da Eja nas instituições superiores de ensino.

Entretanto, ficou evidenciado que, mesmo diante dos desafios, resistências, dificuldades e falhas, o resultado final desta pesquisa, foi relevante para o complexo educacional - IFPA e para todos àqueles que buscam reflexão nesta área da educação porque apontou os erros e acertos na perspectiva de possíveis melhorias no campo político - pedagógico da instituição e do sistema brasileiro de ensino.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella et al. A Educação de Jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portella de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional);

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tadeu Tomaz da (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tadeu Tomaz da (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**.. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. In: **Livro Construção**. 2005.Vol. 3, p. 221-230.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio et al.**Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BASTOS, Péricles Antônio Barra. **Escola Técnica Federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial, 1909/87: um estudo histórico**. Belém-Pará: Gráfica Santo Antônio,1988.

BERTOLDO, Edna. Trabalho, educação e crise do capital: a privação do público. In: OLIVEIRA, Jorge Luís et al. **Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional de Trabalho Educação e Formação Humana**. Fortaleza: EDUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

BEZERRA, Carmem. **Programas e projetos para a educação de jovens e adultos governo Luiz Inácio Lula da Silva**. Discurso do Presidente Lula, CEFET/BA, Santo Amaro, São Paulo, 2003.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversar com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC, Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Lei LDB** : de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96. Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Brasília: DP&A, 2000

BRASIL. **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, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica,

2005.

_____. BRASIL. **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, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

_____. BRASIL. **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, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. **Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui-se no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja e dá outras providências. Brasília: MEC, 2006).

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Documento Base)**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Relatório do Planejamento Estratégico do Proeja: de programa a política pública**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Políticas e Articulação Institucional, 2007.

BRUNO, Artur; MEDEIROS; José de e MELO, Anízio. **Leis da Educação**. Fortaleza: INESP, 2008.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. As políticas públicas de educação de jovens e adultos o Brasil: o Programa Recomeço em questão. In: **Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade**. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). Fortaleza: Editora UFC, 2003.

CENSO, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em agosto/2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Leticia da Silva; FIGUEIREDO, Doraci Moreira de S. O processo de avaliação da aprendizagem com uma ação inclusiva de alunos jovens e adultos no Proeja. In: **O curso de especialização do PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas**. SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues *et al* (orgs.). Belém: CEFET/PA, 2008.

CUNHA, Dayse Moreira. Trabalho, práxis e formação humana em Gramsci: elementos para um debate. In: NETO, Antônio J. de Menezes; ARANHA, Antônia Vitória S. *et al.* (Orgs.) **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesania do saber: tecendo fios de educação popular**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DiPIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Ação Educativa. PUCSP. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n°14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para população rural no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2004.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. A educação de jovens e adultos no campo: uma análise à luz do Pronera. In: **Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade**. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). Fortaleza: Editora UFC, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da Escola Cidadã; v. 5)

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves *et al.* O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_gabriel.pdf Acesso em novembro de 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere**, vol.2. Tradução de Quaderni Del Carcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Tradução por Carlos Nelson Coutinho.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO; Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº14.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA/** Coordenação Sérgio Haddad. -São Paulo: Global,2007.

_____. **A situação da atual educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. Resumo Executivo. México: Crefal, 2008.

HISTÓRICO DOS FÓRUMS DE EJA. s/d. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/historico>. Acesso em 19/09/2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Nuevas tendencias em La formación permanente Del professorado. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KOURY, SABRINA Conde. LIMA, Aldenora Martins de. A representação docente sobre a relação teoria e prática. In: SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues *et al* (orgs.) **O curso de especialização do PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET/PA, 2008.

LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com Currículos Integrados: propostas de uma ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar pra quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 41-66.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução de Marx e La Pedagogia Moderna por Newton Ramos de Oliveira. Campinas-São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e luta de classes. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES; Sebastião Rodrigues, MATTOS, Valci Maria (orgs.) **Educação e luta de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de Adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes, *et al.* **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. *et al* MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da;(orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. 3. ed. São Paulo: Cortez,1999.

MOURA, Dante Henrique *at al.* **Proeja**: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio - Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 16, Brasília: MEC, 2006.

NASCIMENTO, Elisângela Lima do; CASTRO, Lívia Maria Duarte de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Formação Significativa para a prática pedagógica? Conhecimento e cotidiano dos educadores do Projovem. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Org.) **Projovem**: Experiência com formação de professores em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. (Coleção Diálogos Intempestivos n.68)

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMES, Carlos Minayo *at al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Jorge Luís de. **Alienação, Trabalho e Emancipação Humana em Marx**.Fortaleza: Edições UFC, 2007. p.296.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional**: Processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação**: Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

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

RUMMERT, Sônia Maria. Formação Continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.) Formação de Educadores de Jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.), *et al.* **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Eloísa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do Ensino Médio e do Ensino Técnico de Nível Médio integrados. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 205-224.

SANZ FERNANDEZ, Florentino. **As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas**. Tradução: Gabriela Lourenço. Cadernos Sísifo 2. Educa: Unidade de I & D de Ciências e Educação. Universidade de Lisboa, 2006.

SILVA, Aloysio Pereira. A reforma do ensino médio profissional sob o olhar de um agente formador - Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-SP. T&E: **Trabalho e Educação**, jul/dez. vol.12, n.2. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996.

SILVA, Elvira Alzira da Fonseca; RAMOS, Elizabete Batista; SANTOS, Sônia de Fatima Rodrigues. Formação integrada – Proeja: reflexão em torno da concepção de trabalho-homem-conhecimento. In: SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues *et al* (orgs.) **O curso de especialização do PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET/PA, 2008.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria *et al*. **Histórias e Memórias de Educação no Brasil**, vol. III: século XX.2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.p.257-274.

SOARES, Rômulo, JIMENEZ, Susana. A crise do capital e o neopragmatismo na educação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Jorge Luís *et al*. **Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional de Trabalho Educação e Formação Humana**. Fortaleza: EDUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

SOUSA Jr. Justino. Politecnia e onilateralidade em Marx. In: **Trabalho & Educação – Revista do NETE**, jan/jul, 1999, nº5. P. 98-114.

SOUSA Jr. Justino de. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politecnia. In: NETO, Antônio J. de Menezes; ARANHA, Antônia Vitória S. *et al*. (Orgs.) **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA Jr., Arnaldo Augusto Almeida de; MESQUITA, Agostinho Sérgio Smith; ALMEIDA, Cristiane Silva de. O perfil do aluno inserido no processo seletivo do Proeja: reflexões e análises preliminares. In: SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues *et al* (orgs.) **O curso de especialização do PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET/PA, 2008.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. Marília, SP: 1998. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br>. Acessado em: 15 de maio de 2009.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: OLIVEIRA, Jorge Luís *et al.* **Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional de Trabalho Educação e Formação Humana.** Fortaleza: EDUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A Educação Profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Tereza (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e prática educacional, v.2).

VALENTIN, Silvani dos Santos. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Práxis Multiculturalista e Desenvolvimento Local como Aportes à Organização Escolar In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar pra quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 103-121.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO PROEJA

Professor(a): _____ Curso: _____

BLOCO I- Implantação do Proeja e do Curso de Especialização do Proeja no IFPA

- 1) Como foi o ingresso do Proeja no IFPA? (evidenciar aspectos legais e pedagógicos)
- 2) Como a comunidade do IFPA, em particular os professores receberam o Proeja?
- 3) Como tem sido a procura pelo Proeja no Instituto?
- 4) Qual a faixa etária dos alunos do Proeja?
- 5) Qual é a concepção que você tem do Proeja?
- 6) Você acredita que este programa inserirá milhares de jovens na escola? Por quê?
- 7) Como e quando surgiu o curso de especialização lato *sensu* do Proeja?
- 8) Você participou da especialização? Qual era sua expectativa frente ao curso?

BLOCO II- Fundamentação teórico-prática do curso de especialização do Proeja/Concepção de formação e perfil de profissional subjacente ao curso de especialização do Proeja/ Relação formação recebida no curso de especialização e mudanças na prática pedagógica dos professores do Proeja

- 1) Você conhece a proposta pedagógica do curso de especialização do Proeja? (objetivos, conteúdos, metodologia, concepção de currículo, perfil de profissional ...)
- 2) Que tipo de profissional o curso de especialização esperava formar?
- 3) Que tipo de formação vocês receberam no curso de especialização do Proeja?
- 4) Que conteúdos foram trabalhados na especialização? Como foram tratados esses conteúdos?
- 5) O curso de especialização faz alguma menção à idéia de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade? Considera que isso orientou as atividades desenvolvidas no curso?
- 6) Da formação recebida na especialização o que você levou para a prática em sala de aula?
- 7) Como você avalia o curso e a experiência de ter participado dele?
- 8) Você está ministrando aulas no Proeja? Por quê?
- 9) Como ingressou no Proeja?
- 10) Você conhece o documento Base do Proeja (seus objetivos, metodologia, concepção de currículo, perfil de profissional ...)?
- 11) Você considera importante que o professor do Proeja tenha uma formação específica, voltada para prepará-lo para atuar no Proeja? Em que medida o curso de especialização contribuiu para a sua formação como professor do Proeja?
- 12) Que tipo de currículo é proposto para o Proeja pelo curso de especialização?
- 13) Que tipo de formação para o aluno do Proeja o curso de especialização propõe?
- 14) Que tipo de profissional o curso de especialização expressa para o aluno do Proeja?

- 15) O curso de especialização te ajudou a fazer mudanças em sua prática pedagógica no Proeja? Em que aspectos?
- 16) Como você avalia o curso de especialização do Proeja?

BLOCO III- Currículo efetivado no Proeja/ Integração Ensino Médio e Educação Profissional na Modalidade de EJA

- 1) O curso de especialização do Proeja propõe o currículo integrado para o Proeja. Como você compreende o currículo integrado?
- 2) Como você trabalha o currículo no Proeja? Busca a efetivação do currículo integrado?
- 3) Que tipo de profissional está sendo formado no Proeja?
- 4) O que você considera relevante trabalhar no Proeja?
- 5) Que metodologia utiliza em suas aulas?
- 6) Considera que essa metodologia contribui para a integração do ensino médio à educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Por quê?
- 7) O Proeja possui algum material específico? Que material é utilizado no Proeja?
- 8) O documento do Proeja aponta a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade como princípios norteadores do Proeja. Considera importante e possível tal articulação? Procura efetivá-la em sala de aula? Como?
- 9) Foi realizado algum projeto interdisciplinar com os professores do Proeja?
- 10) Como o aluno do Proeja é avaliado?
- 11) Como é a relação professor-aluno no Proeja?
- 12) Qual é a reclamação mais frequente dos professores e alunos do Proeja?
- 13) Tem havido muita evasão no Proeja? Qual o percentual de evasão?
- 14) Como você avalia o nível de aprendizagem dos alunos do Proeja?
- 15) Os alunos do Proeja tem condições de se inserir no mercado de trabalho?
- 16) Como avalia o Proeja? Quais as vantagens, desvantagens e desafios?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA

BLOCO I- PROEJA no CEFET

1. De quem partiu a iniciativa de implantar o curso PROEJA nos Cefets?
2. Quando foi implantado no CEFET-PA?
3. Como foi recebido pelos professores da instituição e pela nova clientela?
4. Qual o decreto que permitiu a instalação do mesmo?
5. Quais os cursos ofertados nessa modalidade de ensino?
6. Como tem sido a aprendizagem desses alunos? Eles têm conseguido alcançar os objetivos do governo e da instituição?
7. Que propostas pedagógicas são coerentes no ensino do PROEJA?
8. Que acompanhamento pedagógico é ofertado aos alunos do PROEJA?
9. Qual o índice de evasão escolar nas turmas do PROEJA?
10. Os alunos que fazem parte do programa recebem algum benefício para se mantenham na escola? Quanto?
11. Esse benefício é suficiente? Por quê? Há previsão de aumento no decorrer do tempo?
12. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem? Em quais disciplinas há maior dificuldade ou é generalizada?
13. Como é feito o processo de entrada na instituição dos alunos do PROEJA?
14. Os professores estão preparados para ministrarem nessa modalidade de ensino? Por quê?
15. Que cursos são ministrados no interior do Estado?
16. O que justifica a criação das turmas de PROEJA?
17. Existe diferença entre o EJA do CEFET em relação às de EJA das outras instituições? Qual?
18. O PROEJA atinge quais municípios?
19. Como é que se dá a inclusão no Cefet em todas as modalidades de ensino?
20. O interior recebe alguma atenção especial? Os professores do interior foram capacitados? Por quê?
21. Como é que se dá a inclusão no CEFET em todas as modalidades de ensino?
22. Os professores do interior foram capacitados para trabalhar no PROEJA? Por quê?

BLOCO II- FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Qual é a política que envolve o processo de formação continuada no Cefet, hoje IFPA?
2. Essa política é satisfatória ou pode ser ampliada? Por quê?
3. Qual é o decreto que determina essa política de formação continuada?
4. Quantos professores já foram beneficiados com essa formação e quantos ainda se pretende atingir?
5. Qual é o incentivo dado pelo governo para essa formação?
6. Que secretaria financia essa formação?
7. Essa formação trouxe mudanças na metodologia aplicada em sala de aula? Como?

8. Como foi realizado o processo seletivo desses professores para participarem dessa formação? Todos eram efetivos em sala de aula?
9. Quais as instituições beneficiadas dentro e fora do estado?
10. Os alunos-professores tiveram algum incentivo? Quanto?
11. Há possibilidade de descentralizar a oferta de formação continuada de Belém para os pólos?
12. Muitos pontos positivos foram empregados durante a implantação da modalidade PROEJA, porém há muitas dificuldades encontradas no caminho. Que pontos você considera negativos nesse processo?
13. Todos os professores que receberam capacitação estão ministrando aulas no PROEJA? Se não, o que fazer para que isto ocorra?
14. Como os professores encararam essa nova modalidade de ensino e a capacitação para a mesma?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O REITOR DO IFPA

BLOCO I- A Instituição CEFET

1. Em que ano foi inaugurada essa instituição e qual o seu primeiro nome?
2. Quais as características e finalidades do CEFET quando esta instituição surgiu?
3. Qual a clientela do CEFET?
4. Quais as principais dificuldades enfrentadas logo que surgiu?
5. As medidas tomadas demoravam quanto tempo para serem solucionadas e dependiam de quê e de quem?
6. Como o CEFET foi recebido pela comunidade local e redondezas?
7. Quais os cursos oferecidos na época? Quantas vagas foram oferecidas?
8. Que empresas estavam disponíveis a receberem esses novos profissionais qualificados? E hoje?
9. Que impacto houve no mercado de trabalho a partir dos primeiros profissionais formados?
10. No decorrer dos anos que cursos foram ofertados?
11. Esses cursos atendiam as necessidades da comunidade em geral?
12. Os primeiros alunos que freqüentaram a instituição eram oriundos de quais municípios?
13. Houve muita desistência ou repetência?
14. Como acontecia a seleção para estágio nas áreas ofertadas? E as vagas eram suficientes para suprir a demanda?
15. Como é que se dava o processo seletivo dos alunos?
16. A partir de quando surgiu a primeira turma de tecnólogo e qual curso ofertado?
17. Qual foi o primeiro município que recebeu a unidade depois da capital? E quais as condições de instalação na época?
18. Que fontes de financiamento mantinham o CEFET? E hoje?
19. Qual o Decreto de Lei que permitiu a abertura dos cursos ofertados pela instituição?
20. Que outros decretos significativos surgiram no decorrer da história da instituição e que mudanças trouxeram?
21. Que relação existe administrativamente entre Semtec/Sesu e Capes?
22. O primeiro projeto político pedagógico da escola visava principalmente a quê? E hoje como está estruturado? Quando foi realizada a última mudança?
23. O que a instituição oferta hoje à comunidade além dos cursos técnicos?
24. Quando a instituição começou a oferecer cursos superiores e quantos e quais cursos foram ofertados?
25. Qual é o curso técnico que tem o maior índice de evasão? E o de tecnólogo e o superior?
26. A instituição já ofertou o antigo primeiro grau? Quando começou e finalizou? Por quê?

BLOCO II- Reestruturação do CEFET no Governo FHC

27. A partir do governo FHC como se deu a reestruturação da instituição?
28. Quais as mudanças que ocorreram na instituição no governo FHC?

29. Como se dava a relação institucional político-administrativa do CEFET com a Semtec/ Sesu/Capes

BLOCO III- Reestruturação do CEFET no Governo Lula

30. A partir do governo Lula como se deu a reestruturação da instituição?
31. Quais as mudanças que ocorreram na instituição no governo Lula?
32. Como se efetiva a relação institucional político-administrativa do CEFET (agora IFPA) com a Seb-ensino médio/Setec-educação profissional/Capes
33. O que muda com a transformação do CEFET em IFPA (administrativo/financeiro e pedagogicamente)

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO IFPA QUE AJUDOU IMPLEMENTAR E IMPLANTAR O PROGRAMA PROEJA NO INSTITUTO

1. De quem partiu a iniciativa de criar o PROEJA no CEFET?
2. Quando foi implantado no CEFET-PA?
3. Como foi recebido pela clientela?
4. Qual o decreto que permitiu a instalação do mesmo?
5. Quais os cursos que são ofertados nessa modalidade de ensino?
6. Que propostas pedagógicas são coerentes no Ensino do PROEJA?
7. Que acompanhamento pedagógico é ofertado aos alunos do PROEJA?
8. Os alunos que fazem parte do programa recebem algum benefício para que se mantenham na escola? Quanto?
9. Esse benefício é suficiente? Por quê? Há previsão de aumento no decorrer do tempo?
10. Quais os municípios estão sendo beneficiados pelo Proeja?
11. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem?
12. Como é feito o processo de entrada na instituição dos alunos do Proeja?
13. Os professores estão preparados para ensinar nessa modalidade de ensino?
14. Como se dá a inclusão no CEFET-pa em todas as modalidades de ensino?
14. O interior recebe atenção especial? Por quê?
15. O que justifica a criação das turmas de Proeja?
16. Existe diferença entre a EJA do CEFET em relação as turmas de EJA em outras instituições?

APÊNDICE 5

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS DO PROEJA

Tema: A VIDA NO PROEJA

SUB-TEMA 1: INGRESSO NO PROEJA

SUB-TEMA 2: ESCOLHA DO CURSO DO PROEJA

SUB-TEMA 3: EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO PROEJA

SUB-TEMA 4: CONTEÚDOS DO CURSO E COTIDIANO DA VIDA DO ALUNO DO PROEJA (cotidiano e vida profissional)

SUB-TEMA 5: METODOLOGIA EM SALA DE AULA

SUB-TEMA 6: VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS ALUNOS DO PROEJA

SUB-TEMA 7: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

SUB-TEMA 8: APRENDIZAGEM NO PROEJA

SUB-TEMA 9: AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO PROEJA

SUB-TEMA 10: PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

SUB-TEMA 11: AVALIAÇÃO DO PROEJA

11.1 PROBLEMAS/DIFICULDADES

11.2. VANTAGENS

11.3. O QUE PRECISA MELHORAR