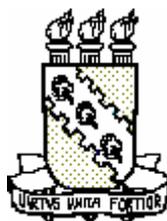


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

**O DESAFIO PARA INTEGRAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS.**

FORTALEZA/2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**O DESAFIO PARA INTEGRAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS.**

FORTALEZA/ 2012

SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

**O DESAFIO PARA INTEGRAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À
EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS.**

Tese submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

Aprovado: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado
Universidade Federal do Ceará - UFC

Examinadora: Prof. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará - UFC

Examinador: Prof. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Examinadora: Prof. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima
Universidade do Vale do Acaraú - UVA

Examinadora: Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

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

-
- S238d Santos, Sônia de Fátima Rodrigues.
O desafio para integrar a educação profissional à educação básica de jovens e adultos /
Sônia de Fátima Rodrigues Santos. – 2012.
192 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.
- 1.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Belém(PA).2.Ensino
profissional – Belém(PA). 3.Professores de educação de adultos – Belém(PA).4.Educação
de adultos – Belém(PA). 5.Jovens – Educação – Belém(PA).6.Prática de ensino – Belém
(PA).7.Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 8.Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará. I. Título.

*“Ensinar exige risco, aceitação do novo e
rejeição a qualquer forma de discriminação”.*
Paulo Freire.

AGRADECIMENTO

A Deus, que sempre iluminou meu caminho, enchendo-me de esperança, vontade e persistência.

Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Dulce, que sempre me ensinaram o valor do estudo e do trabalho, e por todo amor e incentivo dedicado.

As minhas filhas, Ingrid, Jéssica e Isabela, amigas companheiras de todas as horas, que são a razão da minha energia, persistência e esperança.

Ao meu esposo Rildo, que acompanhou de perto esta caminhada, frente aos inúmeros desafios e estresses ocorridos nos últimos anos.

Aos meus irmãos Selma, Ronaldo, Arivaldo, Sandra e Sílvia, pessoas muito queridas, que me ensinaram o quanto é bom compartilhar momentos de alegria e prazer em família, e que representam para mim a união e amor nos momentos importantes.

A minha orientadora, muito querida, Prof^a Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, meus sinceros agradecimentos por tudo! Pela confiança em mim depositada como professora-pesquisadora e pela cumplicidade no enfrentamento dos desafios, além da orientação tranquila, segura, respeito e carinho, expressados em todos os momentos do curso.

A prof^a Dra. Kátia Lima, Prof^a Dra. Ana Dório, Prof^a Dra. Sandra Gadelha e prof^o Dr. Dante Moura que no processo de qualificação, contribuíram com indicações precisas e fundamentais para a conclusão do trabalho.

Às grandiosas colaboradoras da Pró-Reitoria de Ensino do IFPA. Carla, Adria, Nazaré, Ana Cássia, Rose. Existem pessoas em nossas vidas que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado o nosso caminho. Obrigada pela força.

À Universidade Federal do Ceará, aos professores, colegas de turma, coordenadores e secretária do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, pela receptividade, acolhida harmoniosa e dedicação.

À Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica – SETEC e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela oportunidade de formação em nível de Pós-Graduação oferecida aos professores da Rede Federal.

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo identificar, por meio de interpretações pautadas nos relatos dos professores sobre suas práticas pedagógicas e nos documentos de institucionalização do PROEJA no IFPA, se acontece a articulação e a interlocução entre os contextos da Educação Básica e Profissional na formatação de integração do ensino. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa pautou-se as seguintes perguntas: a) Como o PROEJA foi assimilado no IFPA? b) Que práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas no Curso Técnico de Mecânica do PROEJA/IFPA? c) A integração da Educação Básica com a Educação Profissional é um fundamento explicitado na visão dos professores em suas práticas docentes e na proposta pedagógica do Curso de Mecânica do PROEJA/IFPA? Para responder aos questionamentos da pesquisa utilizamos como referência para a pesquisa qualitativa, por se tratar de um estudo do processo educativo, que visa propor alternativas metodológicas ao desenvolvimento de um curso, e por sabermos que muitas informações sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos professores não podem ser quantificadas, e sim interpretadas de forma mais ampla, amparada principalmente nos aspectos culturais, sociais dos sujeitos da pesquisa. Na primeira fase foi realizado uma revisão bibliográfica para delimitar um referencial específico para fundamentar teoricamente o estudo. Em seguida, foram levantados, nos documentos oficiais, subsídios legais para basear as reflexões e análises sobre o objeto da pesquisa tais como: o Documento Base do PROEJA; o Documento Base Um salto para o futuro; os Referenciais do PROEJA para o Ensino Fundamental e Médio; o Decreto 5.840/2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; a Organização Didática dos Cursos PROEJA; a Proposta Pedagógica dos Cursos do PROEJA no IFPA; e os Relatórios dos Cursos de Formação em PROEJA realizados com os professores da Instituição, a fim de reunir não apenas dados quantitativos, mas, acima de tudo, informações que possibilitassem realizar análises qualitativas do fenômeno. A pesquisa empírica também foi empregada, realizamos uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas junto aos professores do curso. Durante o desenvolvimento das entrevistas, identificamos a necessidade de aprofundar a investigação. Nesta lógica empregamos a técnica da pesquisa participante, momento em que envolvemos um número significativo de professores no desenvolvimento de oficina prática sobre a temática, com o propósito de responder aos objetivos da pesquisa referentes à identificação das alternativas metodológicas propostas pelos professores para o curso. O resultado da pesquisa revelou em relação a prática pedagógica desenvolvidas nas salas do PROEJA é perceptível a dificuldade encontrada pelos professores no que diz respeito a integração dos conhecimentos da formação geral com a formação técnica. A problemática da organização do trabalho pedagógico aprofunda-se no desenvolvimento dos Cursos PROEJA do IFPA, que aponta a necessidade de um trabalho mais coletivo no qual ocorra uma integração entre as diversas disciplinas em torno de situações concretas da prática dos alunos. Como resultados da oficina concluímos a necessidade de esclarecermos junto aos professores lotados no Curso que o PROEJA é um programa que tem como objetivo o resgate de cidadania dos jovens e adultos que não puderam estudar na idade escolar. Sendo necessário que os professores e gestores institucionais se atentem para o fato de que os alunos do PROEJA possuem

traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem diferenciados. Realidade que deve ser atendida com qualidade. Também foi amplamente defendido que devemos ter como prática o diálogo e a troca de experiências, pois os alunos da EJA são alunos que têm um grande acúmulo de conhecimento de vida prática e buscam, em sala de aula, na teoria, a complementação daquilo que já conhecem do dia a dia. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de um ensino profissionalizante baseado na integração do conhecimento técnico, científico e cultural e que assegure técnicas e metodologias de ensino capazes de proporcionar aos alunos condições de permanência e aprendizagem, conduzindo-os a melhores resultados acadêmicos, assim como e uma preparação de trabalhadores que eleve o nível de escolarização da população.

PALAVRAS CHAVE: PROEJA. Integração dos Conhecimentos. Prática Pedagógica.

ABSTRAT

This research aimed to identify, through interpretation guided reports from teachers about their teaching practices and the institutionalization of documents PROEJA the IFPA, if it happens articulation and dialogue between the contexts of Basic Education and Training in shaping integration of education . The motivation for the development of the research was based on the following questions: a) How PROEJA was assimilated into the IFPA? b) What pedagogical practices have been developed in the Technical Course Mechanics PROEJA / IFPA? c) Integration of Basic Education to the Education Professional is an explicit basis in view of the teachers in their teaching practices and pedagogical Course Mechanics PROEJA / IFPA? To answer the questions of the research used as a reference for qualitative research, because it is a study of the educational process, which aims to propose alternatives to the methodological development of a course, and we know that a lot of information on the development of pedagogical practices by teachers do not can be quantified, but interpreted more broadly, supported mainly in the cultural, social research subjects. In the first phase a literature review was conducted to define a specific framework to support the theoretical study. Then, they were raised, in official documents, legal allowances to base analyzes and reflections on the object of research such as: PROEJA Base Document, the Document Base A leap into the future; PROEJA of the Benchmarks for Elementary and East; Decree 5.840/2006 establishing, at the federal level, the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Form of Youth and Adults - PROEJA, the Organization of the Curriculum Courses PROEJA, the Pedagogical Plan of Courses PROEJA the IFPA, and the reports of training courses PROEJA conducted with teachers of the institution in order to meet not only quantitative data, but, above all, information that would allow conduct qualitative analysis of the phenomenon. Empirical research has also been employed, we conducted a qualitative approach using semi-structured interviews with teachers developed the course. During development of the interviews, we identified the need for further research. Following this logic we use the technique of participatory research, time involved a significant number of teachers in the development of practical workshop on the theme, in order to meet the objectives of the research concerning the identification of methodological alternatives proposed by the teachers for the course. The survey results revealed concerning the pedagogical practice developed in the halls of PROEJA is noticeable difficulties encountered by teachers regarding the integration of knowledge of general education with technical training. The issue of organization of educational work delves into the development of courses PROEJA the IFPA, which indicates the need for a more collective in which integration occurs between the different disciplines, based on real situations in the practice of students. As a result of the workshop concluded the need to clarify with teachers crowded the PROEJA Course is a program that aims to rescue the citizenship of young people and adults who could not study at school age. Is necessary that teachers and institutional managers to pay attention to the fact that students have the PROEJA traces of life, backgrounds, ages, professional experiences, transcripts, different rates of learning. Reality that must be met with quality. It was also widely argued that we should have as a practice dialogue and exchange of experiences as students of adult education are students who have a large accumulation of knowledge of practical life and seek in the classroom, in theory, to

complement what we already know day to day. We hope this work can contribute to the development of a vocational education based on the integration of technical, scientific and cultural techniques and methodologies to ensure education can provide students with conditions of stay and learning, leading them to better academic results, well as preparing workers and raising the level of schooling of the population.

KEYWORDS: PROEJA. Integration of Knowledge. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.	35
Quadro 2	Modelos de Formação Profissional.	54
Quadro 3	Competências Requeridas ao Professor com o processo de reforma da ETP.	87
Quadro 4	Resumo da definição feita pelos Professores sobre sua Prática Pedagógica no PROEJA.	137
Quadro 5	Análise feita pelo Grupo Participante da Oficina sobre as falas dos Sujeitos Entrevistados na Pesquisa.	140
Quadro 6	Resumo das Análises do grupo sobre os traços da EJA.	149
Figura 1	Proposta para a Gestão do Ensino no IFPA.	162
Figura 2	Eixos Temáticos	164
Figura 3	Esquema Currículo Integrado	165
Figura 4	Esquema Metodológico do Currículo	166
Figura 5	Esquema do Processo Metodológico na perspectiva da Integração do Ensino	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET PA	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Pará
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EAFIC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFM	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificações de Competências em EJA
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPC	Proposta Pedagógica de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a 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
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
PROJATEC	Projeto de parceria entre a Universidade Federal do Ceará - UFC, Instituto Federal do Pará- IFPA e Instituto Federal do Ceará - IFCE que desenvolve pesquisa sobre o PROEJA
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Técnico
SIE-E	Serviço de Integração Escola e Empresa
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.	14
1	CAPITULO I A TRAJETÓRIA METODOLOGICA DA PESQUISA.	32
2	CAPITULO II SITUANDO A EJA e a EPT NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990.	44
2.1	As Ações de EJA e EPT no Governo Fernando Henrique Cardoso.	47
2.2	As Políticas de EJA e EPT promovidas no Governo Luís Inácio Lula da Silva.	59
3	CAPITULO III O PROEJA: SUA ROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES E A PRÁTICA PEDAGOGICA NECESSÁRIA PARA SEU DESENVOLVIMENTO.	67
3.1	A concepção política do PROEJA e sua Intencionalidade.	67
3.2	A Perspectiva Pedagógica do PROEJA	73
3.3	O Percorso de Formação Docente da EPT	79
4	CAPITULO IV O CURSO DE MECÂNICA NO PROEJA O DISCURSO E A PRÁTICA.	95
4.1	A proposta pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA do IFPA.	96
4.1.1	A Concepção e princípios de Formação da Proposta Pedagógica do Curso.	99
4.1.2	O Processo de Ensino e Aprendizagem no Desenvolvimento do Curso de Mecânica PROEJA no IFPA.	102
4.2	Os desafios dos professores da ETP no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no PROEJA.	104
4.2.1	A participação do professor no PROEJA	110
4.2.2	A voz dos sujeitos entrevistados sobre sua participação como professor no PROEJA.	116

5.	CAPITULO V - A OFICINA: REFLEXÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	134
5.1	Apresentando a Oficina	134
5.2	O Passo a Passo do desenvolvimento da Oficina	136
6	CONCLUSÃO	171
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
8	APÊNDICES	187
8.1	APÊNDICE 1 – Formulário de Análise das Disciplinas	187
8.2	APÊNDICE 2 - Formulário de Análise do Conteúdo	189
8.3	APÊNDICE 3 – Proposta da Matriz do curso Integrado PROEJA/Mecânica	190

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional, no Brasil, durante a trajetória de mais de dois séculos, tem apresentado diferentes formas de organização, estruturação e desenvolvimento, o que, em parte, pode ser compreendido em razão de políticas, concepções e interesses atrelados a essa modalidade de ensino. Sendo assim, observa-se que as práticas educativas efetivadas no âmbito da Educação Profissional tendem ao exercício pedagógico formalista, centrado em conteúdos sistematizados, sem superar o estreito pragmatismo que supervaloriza o “como fazer” em detrimento da teoria.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA, observamos que esta, ao longo da sua história, tem caracterizado-se por um caráter compensatório, sendo marcada pelo caráter supletivo e falta de financiamento, é atendida por meio de programas e projetos de ensino, ocasionando a descontinuidade das ações e tornando-se insuficiente para dar conta do cumprimento dos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, no que diz respeito aos direitos dos cidadãos.

Tais programas, muitas vezes, são resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados que se encontram envolvidos no âmbito da alfabetização de jovens e adultos somando-se às iniciativas desenvolvidas pelo Estado. Nesse sentido, asseguramos que as políticas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, não têm se desenvolvido na mesma proporção que as políticas voltadas ao ensino fundamental, que vêm se alargando na oferta de matrículas, buscando a universalização desta etapa de ensino.

Observamos que não importa a idade dos alunos, muitas vezes a organização dos conteúdos a serem trabalhados e seus modos privilegiados de abordagem seguem as propostas desenvolvidas com as crianças do ensino regular, apresentando entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais apropriado às características dos alunos dessa modalidade de ensino. Os estudos de Oliveira (2007) alegam que:

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente **dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares**. No caso da EJA, outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que **a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas**, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular. (p. 88. grifos nossos).

Nessa perspectiva, Cunha (2005) ressalta que o objetivo da prática pedagógica¹ deixaria de ser, apenas, o de repassar conhecimentos científicos formais e passaria a incorporar as possibilidades dos conteúdos que viessem contribuir para as ações concretas, que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida, como para associar esta à vida do conjunto da sociedade.

Pontuando a importância da articulação entre o nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, a consideração e a valorização da heterogeneidade cultural com as questões referentes à igualdade e ao direito à educação como direito de todos (as), Candau (2005) enfatiza:

Neste campo de preocupações, asseguramos à necessidade de ressignificar a perspectiva crítica no âmbito da educação e da didática. Não se trata de negá-la [...] mas sim de favorecer um processo de reconfiguração em que propomos que a perspectiva multi/intercultural constitua o eixo central desse processo. Para tal, tendo presente os depoimentos analisados, reafirmamo-nos em alguns componentes que consideramos fundamentais na construção de uma educação e de uma didática na perspectiva multi/intercultural (CANDAUI, 2005, p. 33-35).

A Didática, segundo a autora, não deve apenas concentrar-se na organização dos materiais instrucionais, omitindo-se das questões políticas, sociais e culturais. A abordagem instrucional ressalta “o silenciar da dimensão política”, ou seja, silêncio que reflete na afirmação da neutralidade do técnico, preocupando-se com meios desatrelados dos fins a que serve, o que significa ver a prática pedagógica unicamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social, onde esta prática acontecer.

A autora acrescenta, analisando, que “competência técnica e competência política não são contrapostos”, e que estimula a busca de uma melhor compreensão relacionada à formação integral.

A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência pedagógica se exigem reciprocamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental. A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de

¹ Segundo os estudos de Cunha (2005), o caráter pedagógico da prática educativa processa-se como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana. Esta ação acontece por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados, recomendando o tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que propósitos. Portanto, é fundamental ao bom desempenho pedagógico, tanto dos professores quanto dos alunos, a orientação prévia sobre os objetivos, clientela a serem atendidas, diretrizes e metas do plano, pois sem isso, a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas torna-se limitada.

sua temática Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica humana, sempre “situando-as” (CANDAUI, 2005, p. 23).

Para tal nos apoiamos nos estudos de Gramsci (1985) que a define como aquela em que o conhecimento prático não pode estar dissociado do intelectual, pois só assim poderão ser garantidas a ampliação do conhecimento e a participação política consciente das massas sociais, que precisa de preparo que as levem à aquisição de autonomia, para agir e contribuir de forma concreta para o desenvolvimento de uma sociedade. O autor defende a escola unitária, criativa, com formação de base humanística fundamentada na orientação cultural e desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual, que promova a autonomia, iniciativa e inserção social aos jovens.

Ao contrário da perspectiva defendida por Gramsci, percebemos, sobretudo nos documentos analisados acerca desta discussão, que a educação, principalmente a destinada a jovens e adultos, vem sendo desenvolvida muito mais voltada à formação de trabalhadores aptos à dinâmica do mercado de trabalho e dos meios de produção capitalista do que necessariamente à formação do sujeito cidadão².

Segundo Frigotto (2005) as novas estratégias da educação de jovens e adultos profissionalizantes, por um lado sinalizam o fortalecimento da sociedade civil³, por outro, a ênfase na cidadania recai sobre o cidadão produtivo que é aquele “sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais valia”, o que representa a total submissão às solicitações advindas do capital e não participação do trabalhador no desenvolvimento de suas potencialidades.

A formação integral busca, fundamentalmente, a junção entre cidadania aliada à inclusão no mundo de trabalho, assumindo o desenvolvimento do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e ao mundo do trabalho que não se caracteriza apenas por modernas tecnologias, mas também pela força de trabalho humano.

² Este aqui entendido como aquele capaz de participar e intervir conscientemente no meio social em que vive. Frigotto (2006).

³ O termo Sociedade Civil tem expressado vários significados no curso do pensamento político dos últimos séculos. Para Rousseau sociedade civil é a sociedade civilizada. Para Hegel, a sociedade civil é a esfera da vida ética interposta entre a família (classes sociais, por exemplo), se unificam num conjunto orgânico. Em Marx, sociedade civil é a “sociedade burguesa”, o espaço onde têm lugar as relações econômicas, as relações que caracterizam a estrutura de cada sociedade, ou “a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política” (BOBBIO, 1986:12). Partindo de Marx e Gramsci vê a sociedade civil como sendo o momento de elaboração das ideologias e das técnicas de consenso. A sociedade civil é parte do Estado que se preocupa com a elaboração do consentimento, não com a coerção ou o domínio formal. As Instituições da Sociedade Civil são as igrejas, escolas, sindicatos e outras organizações através das quais a classe dominante exerce a sua “hegemonia” sobre a sociedade (BOBBIO, 1986:10).

A formação humana, aqui tratada, pretende produzir uma reflexão que não se restrinja ao entendimento da educação como fator de desenvolvimento da economia e sim desconstruir concepções e práticas que modifiquem as estruturas que geram a desigualdade e construir concepções inerentes a uma *práxis* capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos.

Ratificando isso, consideramos que a divisão social do trabalho está na origem da formação de pessoas, grupos ocupacionais ou profissionais e que,

Historicamente as profissões surgem por um lado das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais. (MANFREDI, 2002. p. 39).

A história do trabalho humano transcorreu nos modos primitivos e tribais dos seres humanos relacionarem-se com a natureza e com os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo.

As mudanças advindas no campo dos diferentes ofícios passaram por progressivo desmonte, decorrente do surgimento de novas ocupações/especializações, na passagem do trabalho doméstico e do artesanato para o trabalho-fábrica. Frigotto (2005) destaca que o trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui a sua especificidade. Por isso, o mesmo não se reduz à atividade laboral ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

Segundo o mesmo autor, o trabalho é estabelecido como direito e dever e gera um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se de situações adversas e criar seus meios de vida. Segundo o autor,

O trabalho como princípio educativo, então, não é primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção humana. (p: 60).

Nesta lógica, o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma inovação no cenário educacional brasileiro, ao propor a inclusão de uma camada social

que já fora excluída do processo educacional, mas também ao almejar agregar a formação geral à profissionalização, criando a possibilidade de trabalhar com a formação humana e a formação profissional, pois exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

O programa tem o objetivo de elevar a escolaridade e qualificar a população de jovens e adultos trabalhadores visando promover a integração social pela possibilidade de ingresso no trabalho formal ou em ocupações informais. Trata-se de uma política que almeja reparar as falhas cometidas pelo próprio Estado em períodos anteriores. O documento que baliza as ações do PROEJA (BRASIL, 2006, p: 1) destaca, como principais metas e princípios do programa, a expansão da oferta pública da Educação Profissional e estratégias de financiamento que permitam formação de qualidade e formação integral do cidadão, formação esta compreendida como aquela que “combine na sua prática e nos seus fundamentos científicos - tecnológicos e históricos sociais, trabalho, ciência e cultura”.

Em relação às diretrizes para este ensino, essas explicitam, como princípios, a interdisciplinaridade⁴, a contextualização⁵ e a flexibilidade⁶, os quais devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento do projeto pedagógico de cada instituição de ensino. Entretanto, é necessário que cada instituição analise, critique, sintetize e ressignifique o que realmente se propõe nessas diretrizes, à luz de teorias educacionais e das visões dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.

⁴ Há interdisciplinaridade, quando a troca e a complementação entre os diferentes saberes (científico, popular, cultural, religioso, etc.) são feitas a partir de parâmetros a respeito dos territórios de atuação de cada participante ou campo de saber, dando um sentido de pertencimento um sentido de diferenciação aos seus integrantes e ao mesmo tempo garantindo a co-construção e o compartilhamento do conhecimento pelos diferentes atores sociais. Isto significa que podem ocorrer momentos de conflitos e contradições entre os integrantes de um grupo de trabalho, fundamentais para seu enriquecimento. Quando se trabalha numa perspectiva que concebe o pensamento como um sistema aberto, deve-se ter a flexibilidade de construir acordos e consensos – sabendo que são sempre provisórios – até e que a realidade coloque outros desafios. (UDE. 2000: 218).

⁵ A idéia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta para a compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Tem origem nas diretrizes que estão definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são guias para orientar a escola e os professores na aplicação do novo modelo. De acordo com esses documentos, orienta-se para uma organização curricular que, entre outras coisas, trate os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual. (MENEZES, 2002).

⁶ Flexibilidade Curricular é entendida como uma forma de organização curricular não é rígida. Admite-se que a formação é um percurso, com possibilidades alternativas de trajetórias, de modo a dotar cada aluno de um grau de liberdade relativamente amplo para definir as suas opções quanto às disciplinas e atividades a desenvolver. A flexibilização curricular tem sido motivada pela necessidade de adequar o processo educacional às dinâmicas do conhecimento, da ciência e da prática profissional. O currículo deve, então, ser concebido como um sistema articulado, que busca transmitir conteúdos, desenvolver habilidades, atitudes, a capacidade de análise crítica e da percepção global do aluno, tendo em vista sua atuação como profissional e membro da sociedade. (MILITÃO, 2000)

A partir do exposto e considerando a forma como vêm sendo trabalhadas as metodologias de ensino na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos, situamos a questão motivadora desta tese com vistas a identificar **se o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA tem contribuído para o desenvolvimento de metodologias e didáticas que possibilitem a integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.**

A partir das contribuições das leituras realizadas sobre o assunto e considerando a vivência no processo de execução do programa no IFPA, o direcionamento desta pesquisa pauta-se nas seguintes questões norteadoras:

- a) Como este programa foi assimilado no IFPA?
- b) Que práticas metodológicas e didáticas têm sido desenvolvidas no Curso Técnico de Mecânica do PROEJA IFPA?
- c) A integração da educação básica com a educação profissional é um fundamento explicitado na visão dos professores em suas práticas docentes e na proposta pedagógica do Curso de Mecânica do PROEJA IFPA?

Nosso objetivo com a pesquisa **é identificar, por meio de interpretações pautadas nos relatos dos professores sobre suas práticas pedagógicas e nos documentos de institucionalização do PROEJA no IFPA, se acontece a articulação e a interlocução entre os contextos da Educação Básica e Profissional na formatação de integração do ensino.**

Para tanto buscamos: a) Analisar a Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA no IFPA; b) Verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Mecânica/ PROEJA do IFPA seguem as diretrizes estabelecidas no Documento Base do PROEJA; c) Identificar as alternativas metodológicas propostas pelos professores para os cursos do PROEJA ministrados no IFPA; d) Realizar uma oficina visando construir, junto com os professores e equipe pedagógica métodos e técnicas de ensino que promovam o desenvolvimento da prática pedagógica integradora para a educação profissional de jovens e adultos na concepção PROEJA.

O interesse em investigar a temática partiu, sobretudo, da experiência no âmbito pedagógico de uma instituição de Educação Profissional, o IFPA, que teve início em 1987, quando ingressamos, por meio da aprovação em concurso público, no serviço federal de

ensino, na denominada, na época, Escola Técnica Federal do Pará, quando foi assumido o cargo de Técnica de Nível Superior – Pedagoga e, inicialmente, fomos trabalhar no Serviço de Integração Escola e Empresa– SIE-E, onde pudemos participar da aplicação de um projeto que visava à integração do trabalho docente com a sua aplicação (estágio) no mundo do trabalho. Com este projeto procurávamos integrar os professores das diversas áreas de formação e atuação existentes na Instituição, com o fazer profissional aplicado pelos nossos alunos no desenvolvimento de seus estágios curriculares. Composto o projeto, existia a figura do professor orientador/supervisor do estágio a quem era incumbida a tarefa de acompanhar os estagiários no desenvolvimento de seus estágios. A ideia era prestar acompanhamento e orientação aos alunos nesta fase, estabelecendo uma parceria entre a escola e o mundo do trabalho, enfatizando, dessa forma, uma necessidade para a concretização da concepção de educação profissional e tecnológica.

A experiência foi muito rica na época, momento em que os professores levavam às suas coordenações os resultados das solicitações requeridas pelo mundo do trabalho para que fossem feitas as mudanças e adaptações no perfil de formação e currículo, existindo assim a troca de informações entre a escola e o mundo do trabalho. Na realização desta ação, o setor pedagógico não encontrou dificuldades em agregar os professores na realização da tarefa, pois estes estavam familiarizados com o ambiente das empresas, e muitos se encontravam desenvolvendo suas atividades profissionais tanto na escola como na empresa.

Após 4 (quatro) anos de trabalho no SIE-E, passamos a desempenhar funções técnicas na Coordenação Técnico-Pedagógica da Instituição. Nesta função trabalhamos por 18 (dezoito) anos, tempo em que ocorreram duas importantes reformas educacionais. O trabalho era relacionado ao processo de ensino desde o acolhimento dos alunos que ingressaram na instituição, até a integralização do curso, caracterizando um acompanhamento integral do processo ensino-aprendizagem.

As ações diretas com os professores correspondiam essencialmente a: a) assistir e ajudar os coordenadores e professores no desenvolvimento dos seus trabalhos pedagógicos; b) participar da elaboração da sistemática de avaliação dos alunos; acompanhar o desempenho dos professores e manter um registro atualizado; c) integrar os professores novos na instituição e ajudá-los mais efetivamente durante o período probatório; d) colaborar com professores na identificação de causas determinantes do baixo rendimento escolar dos alunos; e) elaborar e ajustar, em conjunto com os professores, as propostas pedagógicas dos cursos e;

d) planejar e promover atualização psicopedagógica do docente através de encontros, realização de mini cursos, seminários e reuniões.

Nesses momentos, muitas dificuldades foram enfrentadas para realização do trabalho devido alguns professores alegarem falta de tempo para participar das capacitações. Professores resistentes indicavam insegurança quanto ao uso da criatividade e planejamento no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, resistindo às formações e reuniões pedagógicas, ficando alheios ao processo didático pedagógico criativo e integrador. Preferiam continuar no mundo do quadro de giz, aulas expositivas e leitura de livros, os quais já estavam habituados a utilizar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Muitas vezes, os professores relacionavam as dificuldades encontradas ao ministrar suas aulas à ausência de formação. Porém, quando lhes eram oferecidas oportunidades de formação, o que ocorria na realidade, é que os docentes quase sempre se interessam em realizar cursos como esses, mais em busca de vantagens pecuniárias (que poderiam advir), do que realmente em se manterem atualizados, acompanhando as novidades na área da educação. Muitas eram as queixas feitas pelos professores, sendo a mais frequente a de que a culpa do desestímulo sentido por eles tinha origem na desvalorização e nos baixos salários atribuídos à classe, o que ocasionava a desvalorização da mesma.

Outro aspecto enfrentado no serviço pedagógico da instituição estava ligado à falta de clareza dos professores, quanto à necessidade de rever as estruturas da escola relacionadas à forma de como se ensina; o que se ensina e para quem se ensina. Não havia um planejamento por turma que atendesse às suas especificidades, e sim um planejamento por série, utilizado pelos professores anualmente.

Os professores também se queixavam da defasagem de formação, que os alunos apresentavam ao cursarem o ensino fundamental na rede estadual, além de sérios problemas no conhecimento da língua portuguesa, das operações matemáticas e em conceitos gerais de ciências. Observavam que essa dificuldade levava-os a trabalhar esses conceitos, no ensino médio, em detrimento dos conteúdos da educação profissional que deveriam ser ministrados nos cursos. Ressaltavam que na estrutura educacional anterior (2º. grau técnico), os alunos atribuíam menor valor às disciplinas do núcleo comum (formação geral) em relação à parte diversificada (formação técnica), o que causava, entre os professores de uma mesma unidade escolar, rixa e indisposição, clima avesso à integração, dificultando a interdisciplinaridade, a troca de experiências e a parceria.

Também como dificuldade, os professores apontavam a relação conhecimento x tempo, que lhes causava um imenso sentimento de frustração, já que se sentiam de certa forma, defasados e com a opinião de que seriam incapazes de “dar conta do recado”. Referem-se às demandas ocasionadas pelas reformas propostas a este ensino, como muito densas de informações para assimilar, para atualizar-se, em pouco tempo, pois precisavam lecionar em outras escolas ou exercer diversas atividades profissionais além do magistério. Contudo, reconheciam a importância da vivência profissional como fonte de inspiração e aprendizagem para os alunos.

Assim, foi possível acompanhar, nos últimos anos, um acentuado processo de implantação, pelo Governo Federal, de mudanças na Legislação Educacional, principalmente no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica – EPT, iniciando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que dá novo enfoque à Educação Profissional, que passa a ter objetivos não só à formação de técnicos de nível médio, mas com a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior.

Essas disposições passam a ser regulamentadas no ano 1997, pelo Decreto 2.208, e trazem mudanças significativas para a nossa tradição de Educação Profissional, principalmente para o ensino técnico. Conforme o Art. 1º do Decreto, a EPT passa a ter, por objetivos,

O desenvolvimento da capacitação dos jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho; formar profissionais, de nível básico, técnico e tecnológico; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

A educação profissional articulou-se com o ensino regular, podendo ser desenvolvida também em modalidades que se constituam em mecanismos de educação continuada, como disposto no Art. 2º do referido Decreto.

A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997).

Partindo dessa realidade, Oliveira (2007) enfatiza que a reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 apresenta uma preocupação notória à organização e estruturação do ensino

de nível técnico, que se configurou como o alvo da reforma, cujo ponto principal consistiu na separação entre ensino médio e técnico, o que passou a ser organizado de forma independente.

Em linhas mais gerais, o Decreto 2.208/97 buscou reforçar a velha dualidade entre formação geral e formação específica, profissional, tendo em vista a maior aproximação com as necessidades de formação de mão de obra especializada para as empresas, fato que facilitou a institucionalização da educação profissional por meio da criação de planos e programas focais que disponibilizaram financiamentos à sociedade civil para atuarem nesta formação.

No IFPA, as mudanças foram realizadas sem o amadurecimento necessário para sua execução, principalmente no que refere à formação pedagógica dos professores para que atendessem realmente à lógica da reforma. Na verdade, o que observamos foi uma contradição, pois o que houve na prática foi a execução de diversas atividades pedagógicas desordenadas que, de certa forma, prejudicaram o processo de ensino da Instituição e, como consequência, a queda na qualidade do ensino. Por parte dos professores, a grande dificuldade no exercício de práticas educativas inovadoras tem sido o rompimento de velhas e rígidas estruturas escolares, uma vez que sua estruturação compartimentada e setorizada não propiciou um trabalho coletivo e integrador.

O momento de mudanças foi bastante questionado pelos coordenadores e professores da Instituição, devido principalmente à falta de uma proposta de formação pedagógica e preparação dos professores para atenderem às solicitações feitas à docência da área técnica. Mudanças estas, relacionadas ao comprometimento na preparação de profissionais que teriam que aprender a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, antenados e incorporados às mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Segundo Martins (1998), essa prática pedagógica é decorrente da relação social básica do sistema capitalista naquele momento reformista. Essa relação básica tem como elemento central o uso de tempos de trabalho, pois uma classe controla a outra mediante a forma como se gere este tempo de trabalho. A forma dessa relação social materializa-se em técnicas, processos e tecnologias. Dentre estes, estão os procedimentos didáticos que são utilizados por intermédio de uma relação pedagógica, cujas palavras de ordem são: racionalização, eficiência, eficácia, tecnologia educacional, entre outras.

A autora ressalta que as novas relações sociais vão se materializando em novas tecnologias, em novas formas de organização do processo de trabalho, e passam a ser

discutidas também pela didática, justificando a prática que estava ocorrendo naquele momento reformista. Assim, a partir dessa nova concepção, o professor deve promover a aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o auto-desenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; e capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Esse novo perfil e atributo, lançados ao professor surgiram apenas nos discursos e textos oficiais sem que houvesse iniciativas de formação, capacitação dos professores deste ensino, para início de uma proposta real de mudança metodológica do ensino na EPT. Martins (1998) faz a seguinte compreensão sobre este cenário de novos atributos ao professor:

[...] Uma consequência, talvez a mais decisiva, é que a educação passa a ser programa de governo e perde então a característica que até então, possuía, de iniciativa e criatividade individual. O educador passa a ser um dos elementos do sistema e não mais aquele que lidera uma idéia perseguida de forma isolada. Este posicionamento exige do educador uma enorme capacidade de adaptação para abandonar seu personalismo e se integrar no sistema, de forma a ser um fator produtivo dentro dele, em direção a objetivos que não são seus, mas que ele reconhece serem os mais apropriados do ponto de vista da coletividade á qual pertence (Martins, 1998: 32).

A capacitação dos professores para o desenvolvimento da reforma do Decreto 2.208/97 ficou sob a responsabilidade unicamente das escolas, no caso do IFPA que, na época da reforma promulgada pelo Decreto 2.208, ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA foi atribuído à Coordenação Técnico-Pedagógica que orientasse os coordenadores e professores na construção dos novos currículos dos cursos técnicos de acordo com as exigências legais, assim como a capacitação dos professores, embora esta Coordenação não tivesse tido nenhum tipo de capacitação relacionada ao novo modelo desenhado pela reforma. Para a elaboração dos projetos dos cursos no IFPA, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) formação de grupos de estudos referentes ao amparo legal da reforma e suas diretrizes;
- b) formatação dos cursos pelos professores das diversas áreas técnicas, tomando por base o Parecer 16/1999 e Resolução 04/1999; e
- c) capacitação dos professores para a prática da pedagogia de projetos de acordo com as diretrizes da reforma.

As indicações dadas na época pela Secretaria de Ensino Médio e Técnico – SEMTEC informavam que os CEFETs deveriam propor atividades de capacitação continuada, apropriadas aos seus projetos pedagógicos, definindo estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses professores, conforme foi dito nas diretrizes da reforma.

Um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética (BRASIL. Parecer 16, 1999: 46).

Na perspectiva da reforma, o conhecimento deveria ser moldado de acordo com a realidade, adaptando-o a uma estrutura conceitual previamente definida para que não provocasse contradições. Sobre isso amparamo-nos em Ramos (2002), para quem a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, visto que o pensamento trabalha com conceitos, a fim de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum, e não age de forma mecânica. Isso impõe novos desafios ao professor da EPT, pois rompe com os limites da formação fragmentada, reconstruindo as relações dos conhecimentos das áreas específicas e de outras áreas correlatas.

Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas (Ramos, 2002: 419).

Entretanto, o que ocorreu foi que a EPT, ofertada pelas instituições federais no processo de reforma, foi desarticulada, modificando essencialmente o seu caráter de formação tecnológica que, mesmo não desenvolvida em sua totalidade, foi reflexiva e crítica, na busca de aliar a formação para o trabalho à formação para a cidadania.

Assim, a EPT passou a focar o ensino em outro referencial, centrado nas competências e habilidades que atendessem às expectativas do mercado de trabalho e à formação de um profissional cada vez mais alienado, em relação à sua visão de mundo, de homem e de trabalho. Isso era revelado na oferta de cursos pontuais sem opção de continuidade, visto que as tecnologias aparecem nos manuais didáticos, expressando essa nova relação que tem o

indivíduo como elemento básico no interior do sistema e que acirra as relações competitivas, individualistas e concorrentes.

Na perspectiva abraçada, a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado e sim, na organização das relações sociais vigentes no seu interior. Logo, a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de importantes e bons conteúdos, mas da prática transformadora sobre essa realidade social.

Outro momento de reformas deste ensino ocorre, atualmente, por meio de novas mudanças realizadas no governo Luis Inácio Lula, que revogou o Decreto 2.208/97 e em sua substituição, promulgou o Decreto 5.154/2004, que preconiza a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, nas formas integradas, para os alunos concluintes do ensino fundamental, concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e o subsequente oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio. Outra ação ocorreu com a publicação do Decreto 5.840/2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O atendimento aos Decretos ocorreu na Instituição de forma “abrupta”, sem o devido amadurecimento e conscientização da lógica, que emana a proposta da reforma, haja vista que a Instituição encontrava-se diante da imposição de um Decreto- Lei do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, que estipulou prazos e percentuais anuais obrigatórios, de oferta das vagas ao curso.

Novamente estamos diante de um processo de reforma, que traz em seu bojo novas solicitações e posicionamento dos professores em relação as suas práticas pedagógicas, e passa ao largo, esquecendo da dificuldade didática encontrada por grande parte de professores que atuam na Educação Profissional, por carecerem de formação pedagógica inicial.

É importante destacar que esta modalidade de ensino, ainda muito caracterizada pelo “fazer”, é marcada pela forte ação de professores Bacharéis que não possuem a formação nas Licenciaturas. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade têm sido pensadas, mesmo que de forma ainda tímida, com algumas iniciativas no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica ou mesmo para esta modalidade de

formação. Elas vêm assinadas pela alcunha de “emergenciais”, fragmentárias, pouco intensiva e com um caráter bastante conservador, colocando-se distante das necessidades atuais.

Nessa perspectiva, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas para a qualificação docente da Educação Profissional e Tecnológica. Entre as ações iniciadas no governo Lula, em relação à formação de professores, destacamos a iniciativa da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a SETEC, na criação do Programa de apoio à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais para a rede federal de educação profissional e tecnológica, que surgiram como o objetivo de viabilizar a formação, em caráter de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT).

Esta ação possibilitou o acesso de professores da rede à realização de cursos de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado, disponibilizando recursos de custeio e bolsas. Os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, já que partes das atividades de formação desses alunos estão sendo desenvolvidas no campus de outras instituições. Inclusive fazemos parte do grupo de alunos junto ao PROEJATEC, projeto de parceria entre a Universidade Federal do Ceará - UFC, Instituto Federal do Pará- IFPA e Instituto Federal do Ceará - IFCE que desenvolve pesquisa sobre o PROEJA e oferece 08 vagas de Mestrado e 08 vagas de Doutorado em Educação para os docentes do IFCE e IFPA.

Com relação ao PROEJA no IFPA, algumas ações fundamentais foram tomadas, como a oferta de capacitação, aos docentes, em cursos de Especialização. O fato é que o tempo entre a formação e a abertura das turmas regulares dos cursos foi curto, prejudicando o processo pedagógico de construção das propostas pedagógicas e entrosamento pelo corpo docente com as concepções e princípios que baseiam o Programa.

Dessa forma, almejamos que o desenvolvimento e resultados deste estudo colaborem de modo a viabilizar o acesso e a permanência dos jovens e adultos trabalhadores nos cursos do PROEJA ofertados pelo IFPA.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa privilegiam os aspectos qualitativos, por se compreender o quanto são necessários para as análises, já que

segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes de uma investigação.

No desenvolvimento da pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica, a fim de reunir dados de diversas fontes: artigos, livros, periódicos, revistas eletrônicas, sobre a temática em foco. Delimitamos um referencial específico que contribuiu para a fundamentação teórica desenvolvida sobre o tema e o problema de pesquisa e, entre outros, destacou-se: Zaballa (1998) temática: saber docente e Formação Profissional; Tardiff (2007) temática: saber docente e Formação Profissional; Schön (2000) temática: saber Docente e práticas pedagógicas; Rummert (2007, 2008) temática: formação de jovens e adultos; Moura (2007) temática: Educação Profissional; McLaren (2000) temática: Multiculturalismo Crítico; Machado (2005) temática: Trabalho e Educação; Freire (1996, 2004) temática: Educação de Jovens e adultos; Di Pierro & Haddad (1989) temática: Educação de Jovens e Adultos; Cunha (1998) temática: Didática; e Alarcão (2005) temática: Didática.

O interesse foi captar informações que auxiliassem na definição dos objetivos de pesquisa. Paralelamente à pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa documental, para um melhor entendimento acerca do processo de implantação do PROEJA no IFPA, em que foram analisados todos os documentos referentes ao programa tanto em caráter nacional, quanto os documentos institucionais do Campus Belém.

A pesquisa empírica também foi empregada no desenvolvimento deste estudo, tendo como *locus* o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Campus Belém, onde buscamos informações com os sujeitos da pesquisa considerados indicadores reais para as análises.

Doze sujeitos foram selecionados entre os 42 (quarenta e dois) professores e técnicos que atuaram na construção e aplicação dos Cursos Técnicos do PROEJA, no IFPA, por atuarem como professores no Curso Técnico Integrado de Mecânica no PROEJA. Escolhemos o Curso de Mecânica, por ser o único curso entre os ofertados no Campus Belém, que já havia terminado a construção do projeto pedagógico do curso, na época em que elaboramos nosso

projeto de pesquisa, e também por ser um curso bastante solicitado pelos jovens e adultos, bem como ter oferta contínua de turmas.

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de geração de dados, sobretudo, por entendermos que nela o entrevistador se guia por pontos de interesse, apresentando certo grau de estruturação.

Optamos pela realização desse tipo de entrevista, por sua essência relativamente flexível em que as questões da pesquisa não precisam seguir a ordem prevista com o apoio de um guia, podendo ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista conforme a necessidade da pesquisa, fato que ocorreu em quase todas as entrevistas realizadas em que tínhamos um planejamento, mas mesmo assim, precisamos fazer adaptações nos temas de forma a conduzir os sujeitos a prestarem melhores esclarecimentos sobre o assunto. Como vantagens das entrevistas semiestruturadas a possibilidade de acesso à informação de forma flexível com a possibilidade de rápida adaptação e condução para o atendimento dos objetivos da pesquisa. As perguntas geram-se à medida que a entrevista vai decorrendo, permitindo ao entrevistador e seu entrevistado a possibilidade de aprofundar ou confirmar o assunto em pauta.

Durante o desenvolvimento da pesquisa sentimos a necessidade de aprofundar o estudo empregando a técnica da pesquisa participante envolvendo um número significativo de professores, com o propósito de responder aos objetivos da pesquisa referentes à identificação das alternativas metodológicas propostas pelos professores para o curso, envolvendo-os no desenvolvimento de oficinas práticas sobre a temática.

A motivação para o avanço do estudo foi respaldada pelo PROEJA, no Campus Belém do IFPA, ofertado há 5 (cinco) anos. Está atualmente passando por um momento de avaliação e reformulação de sua proposta pedagógica, o que originou a necessidade de análise e avaliação, pelos professores, de suas práticas pedagógicas adotadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico no Curso. Partindo deste pressuposto é que buscamos estudar, em conjunto com os professores do campus, metodologias e alternativas pedagógicas para o melhor desenvolvimento do Curso de Mecânica/ PROEJA a partir do planejamento e execução de oficinas práticas sobre a temática. Entendemos que o preparo do educador deve pautar-se na instrumentalização técnica, com base em uma reflexão crítica sobre sua prática e a realidade onde esta se realiza. Nessa direção, a oficina propôs a reflexão político-filosófica do papel do educador e de suas práticas didático-intelectuais na Educação Profissional e na

Educação de Jovens e Adultos, face às condições contextuais de hoje, pois entendemos que a prática educativa deve ser compreendida em consonância com as relações dinâmicas de possibilidades históricas do exercício profissional.

Partimos do entendimento de que a pesquisa visa compreender um fenômeno educacional mediante uma realidade ampla e complexa, formada por diferentes interesses e concepções políticas, econômicas e sociais, os quais se encontram em permanente movimento. Consideramos o método dialético como uma possibilidade de se analisar, de forma mais crítica, a situação problematizadora proposta com a realização deste estudo, uma vez que este se constitui a partir da compreensão dessa relação dialética.

A estruturação desta Tese em 5 (cinco) capítulos obedeceu à seguinte forma: No Capítulo I, apresentamos o percurso da pesquisa o lócus, os objetivos, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, análise e interpretação dos dados. No Capítulo II, situamos a EJA e a EPT no contexto de reformas educacionais a partir do ano 1990 objetivando, com o texto, relacionar as profundas transformações ocorridas no mundo após o processo de globalização, seus avanços científicos e tecnológicos, que culminaram em rápidos processos de crescimento das sociedades capitalistas, influenciado de forma decisiva a direção e o papel da educação básica e formação profissional. Aqui foi importante mostrar as diversas ações tanto de Educação Profissional e Tecnológica, quanto de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas durante o período do governo de Fernando Henrique e do governo Luís Inácio Lula da Silva, ressaltando o PROEJA, apresentando sua proposta e destacando sua abrangência, que vai além da formação profissional, para formar cidadãos e cidadãs com compreensão mais global do contexto em que vivem.

No Capítulo III, primeiramente abordamos sobre a concepção política do PROEJA e sua intencionalidade, em que foram analisadas as concepções e orientações legais a respeito do Programa. Buscamos apresentar o PROEJA e sua concepção pedagógica, examinando os fundamentos políticos e filosóficos que balizam a proposta pedagógica desse programa, principalmente no que diz respeito ao currículo integrado; o destaque à educação como direito de todos; e educação como processo contínuo e permanente. Também trouxemos algumas reflexões sobre o saber docente, a didática e prática pedagógica necessária ao desenvolvimento das aulas no PROEJA, e tratamos sobre os saberes da docência para inserção, no contexto educacional, do seu desafio com vista às perspectivas que se apresentam

na formação do professor na sociedade brasileira, apresentando o cenário da formação dos professores da EPT.

No Capítulo IV, mostramos como ocorreu o processo de implantação e execução do PROEJA no IFPA, analisando a Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica, essencialmente no que se refere ao objetivo e diretriz orientadora para a formação profissional estabelecida. Demos destaque às vozes dos sujeitos sobre a participação como professores no PROEJA, buscando verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Mecânica /PROEJA do IFPA seguem as diretrizes estabelecidas no Documento Base. No Capítulo V finalizamos o trabalho de tese com o relatório passo a passo da oficina de análise, estudo e reconstrução do trabalho docente aplicado no ensino do PROEJA, desenvolvida em uma das fases desta pesquisa, junto com a coordenação, professores e técnicos pedagógicos do Curso de Mecânica PROEJA do Campus Belém.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de um ensino profissionalizante baseado na integração do conhecimento técnico, científico e cultural e que assegure técnicas e metodologias de ensino capazes de proporcionar aos alunos condições de permanência e aprendizagem, conduzindo-os a melhores resultados acadêmicos, assim como e uma preparação de trabalhadores que eleve o nível de escolarização da população.

CAPITULO I – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este trabalho adota a pesquisa qualitativa, por se tratar de um estudo do processo educativo, que visa propor alternativas metodológicas ao desenvolvimento de um curso, e também porque sabemos que muitas informações sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos professores não podem ser quantificadas, e sim interpretadas de forma mais ampla, amparada principalmente nos aspectos culturais, sociais dos sujeitos da pesquisa.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa afirmam que as ciências humanas e sociais devem seguir um paradigma diferente daquele das ciências naturais, cujos conhecimentos são legitimados através de processos quantificáveis, que por meio de técnicas de mensuração podem transformar-se em leis e explicações gerais. As ciências humanas são específicas e possuem metodologia própria, a qual busca dados e acontecimentos no contexto onde ocorrem. A abordagem qualitativa considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O sujeito-observador faz parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, de acordo com seus valores e crenças, dando-lhes significado.

Segundo Triviños (2009, p.117) as posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo. “Por isso, em geral podemos distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológica específicas, de compreender e analisar a realidade”. Para o autor a pesquisa qualitativa,

Em geral quer entender a etnografia como o estudo da cultura desenvolve para o enfoque etnográfico dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano de extraordinária relevância para a investigação em educação. Com efeito, insere-se neste campo a ideia de contexto, de uso mais ou menos comum entre os pesquisadores educacionais. (p. 122).

Triviños (2009, p.122) defende a existência de dois pressupostos: o ecológico-naturalista e o fenomenológico-qualitativo. O primeiro relaciona-se ao meio ambiente e sua interferência nos posicionamentos e atitudes dos sujeitos “o meio com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvelados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece”. Nesta lógica buscamos na realização da pesquisa, situar o contexto em que se estabeleceram as práticas pedagógicas dos professores

dos Cursos de Mecânica PROEJA do Campus Belém, para que não ocorressem interpretações equivocadas dos dados pesquisados.

O segundo pressuposto, que maneja a etnografia para elaborar significados e interpretações dos fenômenos sociais, é chamado por Triviños (2009, p. 122) de “os fenomenológico-qualitativos, ressalta a ideia de que o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados que os fatos pelos quais ele se manifesta”. Este ressalta a importância da consciência do pesquisador em relação à bagagem cultural dos sujeitos participantes da pesquisa que, além de salientar a necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social, coloca ênfase nas ideias dos significados latentes do comportamento do homem.

Para Bogdan & Biklen (1982), a pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico caracteriza-se em cinco fundamentos peculiares que são: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave da pesquisa; 2) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3) Há mais interesse pelo processo do que os resultados; 4) Tende-se a analisar os dados de forma indutiva; e 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Esta pesquisa ocorreu no ambiente de trabalho onde são realizamos nossas atividades profissionais no IFPA. Portanto, nossa presença como pesquisadora foi diária no ambiente da pesquisa, um tempo significativo que possibilitou elucidar questões educativas ocorridas no dia a dia do cotidiano escolar. Os dados foram recolhidos “em situação” ocorrida no desenvolvimento das oficinas, entrevistas semiestruturadas e complementadas por informações obtidas no contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Houve a preocupação com a compreensão do contexto e para isto, buscamos estudar todo o processo de formação desenvolvido com os professores da área técnica e a lógica da Instituição, sua história em relação à formação de seus professores, já que concordamos com Bogdan & Biklen (1982. p: 48), quando diz que “para o investigador qualitativo divorciar-se do ato, a palavra ou gesto de seu contexto, é perder de vista o significado”.

O vínculo entre o conhecimento e o fenômeno sempre depende do arcabouço de interpretação adotado pelo pesquisador, o que lhe serve de visão de mundo e de referencial, norteando a base para o estabelecimento de passos e sequencias para a realização da pesquisa. Segundo Bogdan & Biklen (1982. p: 69). “Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como

uma correspondência entre os dados que são registrados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consciência literal entre diferentes observações”.

Podemos dizer que diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo gera formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto pesquisado que não se opõem e nem se contradizem. Nesta lógica, os procedimentos metodológicos adotados buscam também uma relação dialógica com as expectativas como educador.

Assim, optamos por coletar dados em diferentes perspectivas, a fim de permitir o distanciamento necessário do pesquisador, a triangulação dos dados coletados e, conseqüentemente, sua análise.

O *Lócus* da pesquisa foi o Campus Belém do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, que está localizado na Avenida Almirante Barroso, 1155, no Bairro do Marco, na zona metropolitana. O IFPA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e as suas práticas pedagógicas.

O Instituto foi criado pelo Art. 5º, inciso XX, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá (EAFC/EAFMA), as quais atuam na Rede Federal de Educação Profissional há cem anos, com exceção da EAFMA, criada em 2008.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica transforma o CEFET-PA, EAFC-PA e EAFMA em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, a partir de uma lógica desenvolvimentista do governo de Luis Inácio Lula da Silva, levando em consideração o potencial inerente às suas instituições de origem e às demandas do contexto paraense.

O Pará, unidade da federação onde atua o IFPA, é um estado integrante da Região Amazônica e, portanto, detentor da sua diversidade, em seus aspectos geográficos, sociais, culturais e econômicos. Com o propósito de atender pontos estratégicos do estado, o IFPA é constituído por 12 (doze) Campi⁷. Esta pesquisa foi realizada no Campus Belém, que

⁷ Campus Belém, Campus Abaetetuba, Campus Castanhal, Campus Bragança, Campus Tucuruí, Campus Marabá Industrial, Campus Marabá Rural, Campus Conceição do Araguaia, Campus Altamira, Campus Santarém, Campus Itaituba e Campus de Breves. Distribuídos em 12 (doze) regiões de integração (Região Metropolitana; Região do Guamá; Região dos Caetés; Região do Capim; Região do Lago de Tucuruí; Região do Xingu; Região

disponibiliza, para a sociedade, o curso de Mecânica para as turmas do PROEJA, com a finalidade de qualificar o sujeito para o mundo produtivo, possibilitando aos jovens e adultos o acesso à educação básica e à formação profissional na perspectiva de formação integral, mediante a política traçada pelo governo federal.

A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu entre os 42 (quarenta e dois) professores e técnicos que atuaram na construção e aplicação dos Cursos do PROEJA, no IFPA, selecionamos, para composição da amostra, 12 (doze) professores, que ministram aulas nas turmas de Mecânica/PROEJA na instituição, sendo 5 (cinco) professores Engenheiros da área de Mecânica e 7 (sete) professores das disciplinas do núcleo básico - Ensino Médio, além da Coordenadora que iniciou o processo de construção da proposta do PROEJA na Instituição, totalizando 13 (treze) sujeitos.

Consideramos que estes sujeitos poderiam, por meio de suas falas e manifestações, trazer indicativos por meio de interpretações pautadas nas práticas relatadas pelos professores do Curso de Mecânica e nos documentos de institucionalização do PROEJA no IFPA, de como acontece a articulação e interlocução entre estes diferentes contextos, assim como vêm sendo realizadas suas práticas, no âmbito das ações didáticas desenvolvidas no IFPA. Abaixo apresentamos o quadro de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

SUJEITOS	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
SUJEITO A	Feminino	Pedagoga	6 anos
PROFESSOR A	Masculino	Eng. Mecânico	16 anos
PROFESSOR B	Feminino	Eng. Mecânico	15 anos
PROFESSOR C	Masculino	Eng. Mecânico	14 anos
PROFESSOR D	Masculino	Eng. Mecânico	2 anos
PROFESSOR E	Masculino	Eng. Mecânico	35 anos
PROFESSOR F	Feminino	Lic. Sociologia	16 anos
PROFESSOR G	Feminino	Lic. Filosofia	15 anos
PROFESSOR H	Feminino	Lic. Português	23 anos
PROFESSOR I	Masculino	Lic. Matemática	11 anos
PROFESSOR J	Feminino	Lic. Geografia	15 anos
PROFESSOR L	Masculino	Lic. História	13 anos
PROFESSOR M	Masculino	Lic. Biologia	17 anos

A intenção com a apresentação deste quadro consiste em dar algumas informações referentes aos sujeitos da pesquisa buscamos, com isso, destacar os aspectos profissionais dos professores na instituição, no que diz respeito ao tempo de serviço e formação acadêmica.

Para o desenvolvimento da coleta dos dados vários instrumentos possibilitaram o múltiplo olhar sobre a realidade. Nesta lógica, na primeira fase da pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica dando ênfase às literaturas que têm contribuído com reflexões sobre o assunto em foco, seja por meio de discussões em eventos científicos da área, sejam por publicações em periódicos, livros, artigos, relatórios de pesquisa, dentre outros, que ajudaram a entender a forma como o objeto de pesquisa vem se apresentando em seu desenvolvimento.

O interesse foi de captar informações que auxiliassem na definição dos objetivos já delimitando um referencial específico que pudesse contribuir para a fundamentação teórica sobre o tema e a problemática da pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (1991), a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras que tratam sobre a temática. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Segundo os autores, esta pesquisa pode ser utilizada para diversos fins, como:

a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema. (MARCONI e LAKATOS, 1991, p. 68).

Em seguida, foram levantados, nos documentos oficiais, subsídios legais para basear as reflexões e análises sobre o objeto da pesquisa tais como: o Documento Base do PROEJA; o Documento Base Um salto para o futuro; os Referenciais do PROEJA para o Ensino Fundamental e Médio; o Decreto 5.840/2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; a Organização Didática dos Cursos PROEJA; a Proposta Pedagógica dos Cursos do PROEJA no IFPA; e os Relatórios dos Cursos de Formação em PROEJA realizados com os professores da Instituição, a fim de reunir não apenas dados quantitativos, mas, acima de tudo, informações que possibilitassem realizar análises qualitativas do fenômeno.

Assim, a pesquisa documental foi utilizada como forma de análise da abordagem qualitativa, a que busca priorizar não apenas a quantidade de dados referentes ao objeto de estudo, mas fundamentalmente a compreensão do fenômeno em foco, por meio da interpretação do seu sentido como eixo central de desenvolvimento. A importância desta abordagem qualitativa, neste estudo, justifica-se por suas características próprias de análise, em que a fonte de dados, nesse caso, o ambiente natural e o investigador, constituem-se elemento principal da obtenção dos mesmos. A esse respeito, considera-se que os estudos de Perez (1998) tornam-se pertinentes à medida que trazem como reflexão a seguinte análise:

A investigação educativa propõe transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo em que investigando ou refletindo sobre prática. Dessa forma, o conhecimento que se pretende elaborar neste modelo de investigação encontra-se incorporado ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática, o que determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de oferecer a informação (PEREZ, 1998, p. 101).

No percurso da pesquisa realizamos uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas junto aos professores do curso de Mecânica PROEJA do IFPA. Triviños (2009, p.146) destaca que a entrevista semiestruturada, em geral,

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Na entrevista semiestruturada, a pauta deve ser ordenada e guardar relação entre si, cabendo ao entrevistador a realização de poucas perguntas diretas para que o entrevistado possa falar livremente sobre o assunto em pauta, constituindo uma técnica de se coletar dados não documentados, sobre o assunto em pauta.

Com as entrevistas, buscamos informações junto à Coordenadora que iniciou o processo de implantação do PROEJA no IFPA, e 12 (doze) professores que ministram aulas no referido curso, constituindo um total de 13 (treze) sujeitos envolvidos no processo de implantação do programa. Com esse instrumento de coleta de dados obtivemos informações sobre o processo ensino-aprendizagem, e as metodologias adotadas pelos professores no curso de Mecânica/ PROEJA, na busca de compreender a dinâmica da sala de aula.

As entrevistas foram realizadas no período de agosto a novembro/2009. Selecionamos os sujeitos entre os professores do Curso de Mecânica PROEJA e elaboramos, em conjunto com os professores, um cronograma para a realização das entrevistas de acordo com o tempo disponível de cada um. Houve dificuldades em relação ao cumprimento do cronograma pré-estabelecido devido à intensa agenda dos professores, o que levou a se fazer ajustes, por diversas vezes, dos períodos e locais das entrevistas.

O roteiro da entrevista foi elaborado com antecedência, contendo as categorias fundamentais do objeto da pesquisa, definindo claramente o foco da investigação, visando responder ao objetivo relacionado às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Curso de Mecânica/PROEJA do IFPA. Para elaboração do roteiro, primeiramente formulamos as perguntas cujas respostas poderiam ser descritivas e analíticas, na tentativa de evitar respostas dicotômicas (sim ou não); atentando sempre para manter o controle dos objetivos a serem atingidos, evitando que os entrevistados extrapolassem o tema proposto.

A escolha das sequências didáticas e demais variáveis metodológicas foram pautadas nos estudos de Zabala (2008), que ressalta a necessidade de determinar as unidades didáticas como unidades preferenciais de análise da prática educativa e, para isso, é preciso buscar suas dimensões para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar. Nesta lógica foram situadas as dimensões ou variáveis apontando-as nas seguintes unidades didáticas: **a) As sequências de atividades de ensino/ aprendizagem; b) O papel dos professores e alunos; c) Organização Social da Aula; d) Utilização do espaço e do tempo; e) A lógica de organização dos conteúdos, f) Os materiais curriculares; e g) O sentido e o papel da avaliação.**

Na quarta e última fase do desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo envolvimento significativo de professores, por meio do desenvolvimento metodológico da pesquisa-ação que, para Morin (2004, p. 14), representa o conhecimento produzido a partir da estratégia e da prática. Trata-se de um conhecimento baseado nas práticas educacionais e sociais dos grupos

envolvidos, “gerando a partir da interlocução entre pesquisadores e atores da situação observada e que se revela como sendo de grande utilidade para desencadear mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular, no mundo da educação”. A metodologia da pesquisa-ação é uma opção, por ser uma metodologia que estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida da comunidade.

Segundo Barbier (2007, p: 59), na pesquisa-ação é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. “o processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores”. Nela, os instrumentos de pesquisa podem ser reinventados conforme a necessidade e andamento da proposta.

Para o autor, a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos profissionais no exercício de seu trabalho, no presente caso, pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Esse processo é relativamente libertador quanto à imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2007, p. 59).

A pesquisa-ação, emancipatória, segundo Barbier (2007: p. 60) sugere três importantes categorias essenciais:

- a) Pressupõe-se que os pesquisadores (professores do PROEJA) vejam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa;
- b) Que esses pesquisadores percebam o caráter social e os efeitos da reforma em curso;
- c) Que compreendam a pesquisa como uma atividade social e política, portanto ideológica.

Essa metodologia visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) por meio da definição do problema que será definido pelo planejamento da ação, analisando diversas possibilidades de ações que contribuam para a solução do problema. Devemos lembrar que, na pesquisa-ação, o papel fundamental do pesquisador ou equipe de pesquisa é ajudar o grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar.

De acordo com Veiga e Volquind (2002, p. 11), “Oficina é uma modalidade de ação”. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação e a reflexão; combinar o trabalho

individualizado à tarefa socializada e garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o sentir e o agir são elementos frequentes em uma oficina de ensino.

Nossa decisão em realizar a oficina de metodologia para o PROEJA foi tomada a partir das informações levantadas com as entrevistas realizadas com a Coordenação e professores do Curso de Mecânica/ PROEJA, do Campus Belém, por se perceber a dificuldade encontrada pelos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no Curso.

Esse conhecimento norteado pela experiência deve permitir aos sujeitos, conhecimentos referentes a:

- a) Produzir conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis;
- b) Produzir conhecimentos para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais;
- c) Produzir conhecimentos, para a melhoria das práticas, para fins coletivamente desejados; e
- d) Produzir conhecimentos para a reestruturação de processos formativos.

A prática docente foi discutida segundo sua função política, seu compromisso social. Portanto, a dimensão didático-metodológica do trabalho educacional (procedimentos metodológicos e avaliação do trabalho pedagógico) foi abordada levando em consideração a relação direta com o seu sentido no contexto da prática educativa.

A oficina não se caracteriza como mera transmissão de conhecimento, ação autoritária e individualista, aula, palestra ou receita pronta, e sim um método de trabalho criativo e dinâmico que visa à produção de conhecimento, com vistas a criar uma nova ação; um espaço de conhecimento socializado, um trabalho coletivo que leva a produzir e circular conhecimentos, possibilitando novas vivências, baseadas na humanização e democracia; processo de construção coletiva do conhecimento que implica interação recíproca entre educador e educando (dimensão dialética) que considera o contexto e o lugar social vividos pelos sujeitos, gerando a construção de conceitos, que têm como consequências:

- a) reforço da sociabilidade centrada no coletivo;
- b) valorização da experiência dos sujeitos; e
- c) reforço didático-pedagógico com o objetivo de melhorar o trabalho de modo a produzir efeitos que provoquem mudanças qualitativas na sociedade.

Segundo Morin (2004), a pesquisa-ação é diferente de outras pesquisas qualitativas que não são participativas em todas as etapas do processo. “Os atores pesquisadores precisam compreender bem o processo e os instrumentos da pesquisa-ação em função da implicação e da participação de todos os pontos de vista, em todas as etapas do processo” (p. 114).

A oficina ocorreu no período entre 07 a 25/02/2011, na sala de leitura da Biblioteca do Campus Belém, esclarecendo que os sujeitos são os mesmos que participaram das entrevistas da pesquisa.

O objetivo geral, com o desenvolvimento da oficina, foi de pontuar e debater junto com os professores, caminhos didático-metodológicos que promovessem a integração dos conhecimentos da Educação Profissional e de Jovens e Adultos. E como específicos, pontuamos:

- a) Discutir os princípios e finalidades do Programa de Integração da Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade EJA de Ensino - PROEJA;
- b) Analisar o processo de planejamento do ensino estabelecendo relações entre objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem a partir do currículo integrado na EPT, EB na EJA; e
- c) Estudar estratégias didáticas integradoras.

Na oficina, debatemos com os professores as alternativas didático-metodológicas na educação profissional e de jovens e adultos; analisamos o processo de planejamento do ensino, estabelecendo relações entre objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação do aprendizado a partir do currículo integrado na EP e na EJA; analisamos as estratégias didáticas integradoras; e desenvolveram atividades práticas de planejamento integrado.

O registro da oficina foi feito com fotografias e gravação de todo o processo. O interesse com o desenvolvimento da oficina, além de obter dados qualitativos sobre o objeto em estudo, foi de trazer contribuições práticas para o exercício didático do ensino do PROEJA/ IFPA.

Para a análise e a interpretação dos dados, utilizamos o Método Dialético, cujas leis fundamentais, segundo Marconi e Lakatos (2003), podem ser assim sintetizadas:

- a) os fenômenos são interdependentes e exercem uns sobre os outros uma ação recíproca, ou seja, eles se condicionam reciprocamente;

b) os fenômenos e as coisas estão sempre em movimento, em transformação, em desenvolvimento e esse processo se dá mediante as contradições existentes entre os mesmos, isto é, por meio da negação (tese, antítese e síntese);

c) o processo de desenvolvimento dos fenômenos considera a passagem de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas; e

d) os fenômenos pressupõem contradições internas que são, verdadeiramente, a força motriz da conversão das mudanças quantitativas em qualitativas.

Partimos do entendimento de que esta pesquisa visa compreender um fenômeno educacional mediante uma realidade ampla e complexa, formada por diferentes interesses e concepções políticas, econômicas e sociais, os quais se encontram em permanente movimento. Consideramos o método dialético como uma possibilidade de se analisar, de forma mais crítica, a situação problematizadora que se propôs com a realização do presente estudo, uma vez que este se constitui a partir da compreensão dessa relação dialética. A esse respeito, consideramos relevantes as análises feitas por Lakatos e Marconi (2003, p. 101), ao afirmar que

[...] o método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes; porque, qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza pode ser convertido num contra-senso quando considerado fora das condições que o cercam, quando destacado destas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado, quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam.

Para análise foi utilizada a técnica de triangulação que, segundo Triviños (2009, p. 138) tem como objetivo ampliar a descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, o qual sustenta que é “impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social”. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

A técnica de triangulação refere-se ao uso de mais de uma fonte de dados para assim reforçar a validade e fidedignidade da pesquisa, convergência de resultados a partir de diferentes métodos. Na triangulação da teoria, a situação é examinada a partir de pontos de vista teóricos e hipóteses diferentes.

As análises foram realizadas com base nos dados obtidos na pesquisa, procurando estabelecer as relações entre os indicativos das falas dos sujeitos e as hipóteses formuladas. Para isso, no caso da Entrevista e Oficina, seguimos os passos:

a) seleção dos dados, realizando um exame das falas, evitando informações confusas, incompletas que poderiam prejudicar o resultado da pesquisa;

b) classificação dos dados referentes às ações tomadas em relação às práticas pedagógicas dos professores envolvidos no PROEJA no IFPA e sua perspectiva de Integração do ensino; as intenções, o projeto e diretrizes orientadoras para a formação profissional estabelecidas pelo Programa no IFPA; se as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos do PROEJA do IFPA seguem as diretrizes estabelecidas no Documento Base do PROEJA; se as metodologias propostas pelos professores para os cursos ministrados no IFPA vêm contribuindo para que haja integração da Educação Básica à Educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

Em seguida, os dados codificados foram agrupados por similaridade formando os seguintes temas para análise:

a) O Curso de Mecânica – PROEJA do IFPA;

b) Como iniciou a participação do professor no PROEJA, se houve indicações a respeito dos objetivos, diretrizes e metas do programa que respaldassem seu planejamento e prática pedagógica no desenvolvimento das aulas no programa.

c) a percepção dos sujeitos entrevistados sobre sua participação como professor no PROEJA: 1) As sequências de atividades de ensino/ aprendizagem; 2) O papel dos professores e alunos; 3) Organização social da aula; 4) A lógica de organização dos conteúdos; 5) O sentido e o papel da avaliação; 6) Os materiais curriculares;

Nesta fase, buscamos confrontar o conteúdo das falas com o referencial teórico utilizado na pesquisa para subsidiar as análises.

CAPÍTULO II - SITUANDO A EJA E A EPT NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990

Neste Capítulo, situamos a EJA e a EPT no contexto de reformas educacionais dos anos 1990 aos dias atuais, objetivando relacionar as profundas transformações ocorridas no mundo após o processo de globalização, seus avanços científicos e tecnológicos que culminam em rápidos processos de crescimento das sociedades capitalistas, influenciando de forma decisiva a direção e papel da educação básica e a formação profissional. Aqui, foi importante mostrar as diversas ações tanto da Educação Profissional e Tecnológica quanto da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas durante o período do governo de Fernando Henrique (1995 – 2002) e do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), ressaltando o PROEJA, apresentando sua proposta e destacando sua abrangência, que vai além da formação profissional, para formar cidadãos e cidadãs com compreensão mais global do contexto em que vivem.

Devido às profundas transformações de um mundo globalizado, cujos avanços científicos e tecnológicos ocasionam rápidos processos de crescimento das sociedades capitalistas e, conseqüentemente, acarretam alterações socioculturais que aprofundam distâncias, e urge a necessidade de ações sociais transformadoras que possibilitem aos indivíduos tornarem-se sujeitos ativos e autônomos no contexto social em que vivem.

Nesse cenário, encontra-se o dilema entre a defesa do adiamento da inserção ao trabalho dos jovens e adultos trabalhadores ou a garantia de um trabalho mais qualificado durante a sua formação escolar. Colaborar com a construção de uma identidade para os trabalhadores pode representar uma estratégia positiva nas múltiplas possibilidades e interdições para suas transições à vida adulta. As mudanças ocorridas no processo produtivo da sociedade influenciam, de forma decisiva, a direção e o papel que a educação e a formação profissional possuem na trajetória ocupacional das pessoas ao longo da vida e, em particular, da juventude brasileira.

Neste sentido, buscamos implementar políticas públicas que viabilizem uma educação para todos e para toda a vida. Uma educação que forme o indivíduo, não só para o mundo do trabalho no sentido de torná-lo apto a gerir seu sustento, como também que considere a formação humana e crítica. Pensamento que implicou na consolidação de diversos temas a

serem discutidos na EJA, em especial, a profissionalização, as relações de gênero, as relações de poder, autonomia, e outros, tidos como objeto de discussão para a definição das políticas e programas de ensino.

A EJA vem construindo formas de organização e componentes ideológicos que interferem no processo educativo, fundamentadas por diferentes concepções pedagógicas. Destaca-se, dentre tais concepções, o modelo popular freireano cuja finalidade principal é levar o educando à autonomia por meio da conscientização da realidade em que vive. Esta perspectiva implica na reflexão sobre as condições concretas estabelecidas na sociedade, sendo, portanto, um importante objeto de discussão na educação popular.

O conhecimento produzido no modelo freireano avança em direção à autonomia do sujeito a partir de sua relação com o mundo, de modo que a educação popular tem sentido desde que se reconheça o valor da capacidade humana de se emancipar. Neste sentido, é relevante apontar o caráter político que fundamenta a educação popular, assegurando o valor humano e social que ela expressa na fundamentação epistemológica que orienta a ação educativa.

Em contraposição a esse modelo, a proposta da EJA e da EPT foram sistematizadas com modelos de escolarização submetidos aos moldes das atividades produtivas, com o intuito de formar a força de trabalho excedente a ser utilizada pelo capital em qualquer período em que a produção exigisse maiores níveis contingenciais da classe trabalhadora, fundamentada no saber-fazer, destituída do sentido de trabalho e de formação social e humana.

Nesse modelo, a discussão sobre a autonomia é uma questão secundária, não fazendo parte da proposta de formação social e educacional dos sujeitos. Para Lovisolo (1998), ao submeter-se a EJA às relações econômicas e ao desenvolvimento tecnológico, constroem-se novas formas de sistematização do ensino, de modo que os modelos até então em curso, entram em choque com as propostas destinadas à operacionalização.

No que concerne a esse contexto, a EJA vem se construindo em meio às disputas no campo político e ideológico, que implica na formação dos sujeitos e da definição de suas expectativas. Lovisolo (1998), fala que um dos desafios postos à EJA está na sistematização do ensino para atender à realidade complexa dos sujeitos que vivenciam o processo educativo; deste modo, o modelo escolar deve ser discutido a partir das bases de organização

administrativa e técnica em que a escola se assenta, para possibilitar que se realize um trabalho pedagógico diferenciado.

A reflexão social relativa à EJA não pode ser deixada para segundo plano, quando da opção por algum modelo pedagógico para a sua implementação. A experiência no Brasil relativa à EJA vem assegurar o quanto é fundamental a realização de estudos capazes de identificar as caracterizações e as possibilidades de adaptações que o ensino deve sofrer para atender àqueles que buscam elevar sua escolarização.

Deste modo, precisamos entender a educação como uma dimensão sociolaboral ou qualificação social e profissional que permita ao indivíduo *“uma inserção social autônoma e solidária ao mundo do trabalho”* (BRASIL, 2006, p. 44), que permita atuação política do indivíduo.

De acordo com a LDB 1996, (§ 2º do artigo 1º), a educação deverá “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, e preparar os indivíduos para o exercício de diferentes qualificações, com fins de maior valorização social. Assim, torna-se necessário que se considerem alguns pressupostos: o jovem e adulto, como trabalhador e cidadão nas suas múltiplas dimensões; o trabalho, como princípio educativo que torne viável sua existência e reprodução humana; e as novas demandas de formação do trabalhador que pedem maior raciocínio lógico em prol de um conhecimento científico e tecnológico e relação entre currículo, trabalho e sociedade.

Kuenzer corrobora com esta idéia ao argumentar que:

“O novo princípio educativos exige que o trabalhador / cidadão de novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea que fundamentam os novos processos sociais e produtivos; exige que tenha novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e trabalho, uma nova ética de responsabilidade, de crítica e de criação, voltada para a preservação da vida, do ambiente, e para a construção da solidariedade, com condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão”. (KUENZER, 2000, p.15).

As transformações advindas do mundo contemporâneo passam a reformular as regras cotidianas e geram novas formas de pensar e agir. Geram, ainda, um novo perfil de trabalhador com maior escolaridade. Assim sendo, a escola deve ser pensada para além de um espaço transmissor de informação, porém como formadora de indivíduos críticos de informações, com capacidade de inovar e compreender o mundo em que vivem. Neste

sentido, “precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p. 17).

Silva (2007), ao fazer uma leitura das Políticas Públicas no Brasil direcionadas a sanar a pobreza, argumenta que elas não possuem continuidade, são fragmentadas e insuficientes para produzir o impacto desejado, constituindo-se em mero assistencialismo. A autora chama a atenção que, para se tornarem eficazes, tais políticas devem articular-se no sentido macro de garantir um desenvolvimento sustentado, uma geração de emprego e elevação de renda. Neste sentido, há a necessidade de que se busque assumir um caráter preventivo que atinja o problema nas raízes e que vise a uma melhor distribuição de renda e, conseqüentemente, melhoria de vida das camadas mais pobres da população.

2.1. As Ações da EJA e EPT no Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC

Segundo o Relatório de Políticas e Resultados da EJA (2002), a intenção do governo FHC, instalado em 1995, era de promover apoio sistemático à EJA. Sendo assim, a primeira iniciativa tomada pelo Ministério, em 1995, consistiu numa avaliação dos materiais disponíveis nas melhores experiências locais, tanto para a EJA, quanto para a avaliação dos níveis de competência e aprendizagem desse segmento da população.

Em relação às experiências, foi selecionada inicialmente a experiência municipal de Curitiba e, depois, a metodologia desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sendo que o material de Curitiba foi construído com base na realidade local, “necessitando ser modificado para ser ‘nacionalizado’, passando a refletir a diversidade cultural do país e permitindo sua utilização em todo o território nacional”. (BRASIL, 2002, p.07).

A metodologia de avaliação de jovens e adultos e o material pedagógico para o ensino desse segmento da população foram editados já em 1996, pelo Ministério, e elaborados em forma de material impresso e audiovisual, disponibilizados aos Estados, Prefeituras, Entidades não-governamentais e Empresas, unidos ao Programa de Educação para a Qualidade no Trabalho e o Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho.

O objetivo dessas duas iniciativas era assegurar que toda a força de trabalho de nosso país passasse a possuir pelo menos o nível equivalente à quarta série de ensino

fundamental, chamando para tanto a colaboração de toda a sociedade, em especial, das empresas em relação a seus funcionários. (BRASIL, 2002, p. 08).

Em 1997, o governo elaborou outras duas publicações visando ao desenvolvimento pedagógico da EJA que foram: "Proposta Curricular para a EJA", destinada ao 1º segmento do ensino fundamental e "Manual de Orientação para a Implantação do Programa de EJA do Ensino Fundamental". Estas obras foram elaboradas segundo o relatório anteriormente citado, em parceria com organizações da sociedade civil, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Universidades e fizeram, durante os últimos anos, parte de um conjunto de materiais didáticos e de apoio aos alunos e professores de EJA.

Em conjunto com o Conselho Nacional de Educação - CNE, em 2000, foram preparadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que direcionaram as normas legais para todos os sistemas de ensino (Parecer nº 10 e Resolução CNE nº 01 de 05/07/2000). A Resolução, além de preconizar e fortalecer os pressupostos já presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), explicita a passagem entre o antigo supletivo e a atual EJA, ressaltando a importância social dessa modalidade de ensino como direito, conceituando, caracterizando e fundamentando-a pedagogicamente. Em seu Artigo 2º preconiza sua abrangência aos processos formativos da EJA, como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da EPT. (Resolução nº 1 / 2002).

Em seguida, o governo elaborou material didático-pedagógico específico para o trabalho com jovens e adultos do 1º segmento do Ensino Fundamental, em sala de aula, material que compõe a coleção "Viver, Aprender" e se destinou aos alunos e professores. Essas coleções foram distribuídas para os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 2002), e sua elaboração foi realizada por meio de estudos realizados pela Secretaria de Ensino Fundamental, em convênio com a Ação Educativa, organização não-governamental especializada na EJA.

Além da elaboração de materiais direcionados à modalidade e à articulação para a elaboração de diretrizes, o Ministério da Educação também delineou algumas ações de formação continuada aos educadores de jovens e adultos. Estas ações por serem pontuais, pouco puderam atender ao proclamado objetivo do Governo, que era o de melhorar a qualidade da oferta de ensino nesta área.

Também as novas regras do financiamento concorreram para secundarizar a EJA ao desestimular a criação ou mesmo a ampliação de turmas na EJA nos Estados e Municípios. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, datado de 1996, não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado Ensino Supletivo, na contagem de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo por meio do veto presidencial ao inciso II, § 1º, do Art. 2º. Assim, o Presidente FHC vetou a EJA no âmbito do FUNDEF, excluindo 47 milhões de brasileiros, somando analfabetos e sub-escolarizados, que não concluíram o ensino fundamental, obrigatório. Conforme a Constituição de 1988 está definido em seu Artigo 208, I: “é dever de o Estado oferecer o Ensino Fundamental público e gratuito para aqueles de 7 a 14 anos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”.

Tal restrição acarretou, em significativo número de municípios brasileiros, a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos.

O MEC implantou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação em EJA, com o intuito de impulsionar as Secretarias de Educação na promoção de cursos de formação continuada de seus professores “por meio da organização de grupos de estudos permanentes e tendo por base a discussão e reflexão das Propostas Curriculares do 1º e 2º segmentos do ensino fundamental” (BRASIL, 2000: p. 8).

A partir de 2001, o Ministério da Educação, implantou o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos - Programa Recomeço, visando ao apoio financeiro e técnico a Estados e Municípios para a educação fundamental de jovens e adultos. O Relatório de Políticas e Resultados da EJA (2002, p. 9) enfatiza que:

Por intermédio desse Programa, estados e municípios com IDH igual ou menor que 0,500, que abrange toda a Região Norte e Nordeste e outros 390 municípios situados em microrregiões de nove outros estados, recebem um "per capita/ano", por aluno matriculado nos cursos presenciais com avaliação no processo. Esse per capita tem o valor de R\$ 250,00, sendo que o Programa atende em 2002 a um total de 1.601.842 alunos nas Regiões Norte e Nordeste.

Em 2002, o Ministério da Educação lançou a "Proposta Curricular para a EJA", para o 2º segmento do Ensino Fundamental, alegando a necessidade da organização do currículo deste ensino, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem de 5ª à 8ª série da oferta de EJA das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios.

Até então o material ficava a critério das escolas que adotavam-no conforme suas especificidades, sendo que o material elaborado nessa área destinava-se apenas às primeiras séries do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que implantou programas de formação de educadores das redes estaduais e municipais, estabeleceu Referenciais Curriculares e distribuiu materiais didáticos referentes ao ensino da EJA através do Programa Biblioteca da Escola, e também foram confeccionadas e distribuídas coleções de literatura para o ensino de jovens e adultos.

Implantado em janeiro de 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, ainda em atividade até os dias de hoje, o Programa Alfabetização Solidária – PAS, objetiva inserir as pessoas não alfabetizadas na EJA, assim como a promoção à continuidade dos estudos. Sua proposta inicial pautava-se na atuação da alfabetização de jovens e adultos, nas regiões Norte e Nordeste do país, mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste, além de países da África, falantes de língua portuguesa. Esse Programa recebia recursos financeiros do FNDE que foram suspensos no governo Lula. Neste governo, o PAS passou a ter o formato organizacional de ONG – Organização Não Governamental com vida própria, não mais com apoio direto do governo.

Ressaltamos que o PAS inovou com as parcerias formadas entre os poderes públicos, federal e municipal, Instituições de Ensino Superior - IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação – MEC, assim como o Ministério do Trabalho e Emprego – TEM, para desenvolver as ações de capacitação profissional e alfabetização de adultos entre muitos programas, destacando-se o maior de todos, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, entre outros como: o Conselho da Comunidade Solidária com o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, o Ministério do Desenvolvimento Agrário com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Programa Recomeço.

Nesse sentido, podemos observar que o governo federal, com a implantação desses Programas, tem definido uma política de ações focalizadas nas classes populares com intuito compensatório que visam corrigir, por meio de ações e programas, desigualdades. Confunde-se com o movimento pró-novos direitos humanos e cidadania e ganha força em contexto de modernidade. As políticas focalizadas muitas vezes visam garantir oportunidades àquelas pessoas que têm sua existência marcada por discriminações e opressões.

Segundo Rummert e Ventura (2007), a nova institucionalidade delineada pelo governo federal, tanto a EJA quanto a EPT, definiu uma divisão de tarefas entre o Ministério da Educação e o do Trabalho e Emprego. Este último passou a utilizar recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para ofertar a EPT de nível básico, por meio de programas como o PLANFOR. As estratégias de gestão, desenvolvidas por este plano, eram fundadas nas premissas da descentralização, participação, integração e parceria entre o Estado e a sociedade civil.

A ação do governo objetivava, em última instância, melhorar as condições de acesso e permanência do trabalhador no mercado de trabalho. Buscou realizar a tarefa em articulação com outras iniciativas governamentais, desenvolvendo, para tanto, ações de qualificação e requalificação profissional que, em geral, eram efetivadas por meio de cursos instrumentais, de curta duração e desvinculados da escolaridade.

Assim, o atendimento às demandas por educação da população adulta de baixa escolaridade passou a ser realizado por uma rede de cursos de qualificação profissional, cabendo seu financiamento ao Ministério do Trabalho e Emprego e a tarefa de execução a diversas instituições da sociedade civil, como empresas, ONGs, entidades sindicais representativas dos trabalhadores, o Sistema S⁸, entre outras.

Em relação à EPT, em meados do ano 1997, foi iniciada a reforma da EPT que na visão governamental objetivava racionalizar recursos, pois era de conhecimento público que as escolas técnicas federais alcançaram um padrão de excelência considerável e que para atingir tal qualidade dependiam de mais recursos que os gastos médios das demais escolas que não atuavam com a EPT. Muitos argumentos foram feitos contra o desenvolvimento desta modalidade de ensino, mesmo sem negar o nível de qualidade e excelência que atingiram estas instituições, a opinião governamental era que elas acolhiam uma demanda de alunos privilegiados, interessados apenas em conquistar uma formação sólida para garantir acesso ao nível superior.

Na tentativa de otimizar os gastos e de, falaciosamente, acabar com este privilégio, pretende o Decreto 2.208/97 determinar uma nova dinâmica para essas escolas, a saber: voltá-las à profissionalização de caráter unicamente instrumental, como as demais instituições de ensino tecnoprofissional. Essa iniciativa atenta contra a excelência alcançada pelas escolas técnicas federais e só fará generalizar não a excelência, mas os cursos profissionais de baixa qualidade [...]. Entretanto, destaca-se o que promove excelência e procura-se generalizar o que é reprovável. Mas isso é

⁸ O sistema S é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas que tem como objetivo, melhorar e promover o bem estar de seus funcionários, na saúde e no lazer, por exemplo, como também a disponibilizar uma boa Educação Profissional.

de se esperar de um governo que, imbuído da lógica da “nova ordem”, vê a educação como despesa e não como investimento (MARTINS, 2000, p. 88).

Outras dificuldades apresentadas pelos IFS foram relacionadas de forma sintética, em dois aspectos que se apresentam como primordiais para tais mudanças: o primeiro relaciona-se à gestão e ao financiamento; o segundo refere-se à metodologia e à organização pedagógicas. Sobre este último, destacamos:

Lentidão ou rigidez diante de novos perfis profissionais demandados pelo setor produtivo; escala insuficiente diante da crescente demanda por formação contínua das empresas e da própria sociedade; dificuldade em lidar com novas clientelas (pequenos e micro produtores, autônomos, cooperados, mulheres) [...] tais dificuldades refletem os desajustes do próprio sistema político, econômico e social [...] começam a se intensificar os desafios da globalização, integração de mercados e esgotamento do modelo de substituição de importações [...] o fluxo de inovações técnicas e organizacionais, os processos de abertura democrática e de resgate de valores como participação, os processos de abertura democrática e de resgates como participação e cidadania (Idem; ibidem: 53).

Esse novo perfil ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas, abrangendo também uma dimensão de cidadania, que ultrapassa os portões das empresas como: ler, interpretar a realidade, comunicar-se oralmente e por escrito, lidar com conceitos abstratos, trabalhar em grupos, resolver problemas, habilidades definidas como base do trabalho e da vida na sociedade democrática, pois se o mercado exige trabalhadores produtivos, a sociedade também precisa de cidadãos competentes. Nessa conjuntura, a qualificação profissional recebe destaque não só como requisição da empresa, mas principalmente como direito inalienável do trabalhador que se iguala aos direitos humanos fundamentais, passando a ser direito de todos, como o direito à vida, ao trabalho e à liberdade.

Ainda a este respeito, Manfredi (2002) relata que o processo de reforma da EPT foi subsidiado por verbas oriundas do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, que envolveram tanto o financiamento de construção ou reforma e ampliação, aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, quanto às ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, referentes à capacitação de professores e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação, flexibilização curricular, além da captação de recursos e parcerias.

Foi também por intermédio do PROEP que ocorreu gradualmente a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Tecnológica que têm, entre outras funções, promover a capacitação de professores, mediante cursos de licenciaturas nas diversas

áreas das ciências e técnicas. No IFPA, as iniciativas de implantação das licenciaturas se destinaram apenas ao atendimento da Matemática, Física, Biologia, Química e Geografia, sem iniciativas concretas para a formação de professores das áreas técnicas ou qualquer formação pedagógica, em serviço, para os professores da Instituição.

Nessa reforma, não foram destinados recursos para manter permanentemente as atividades pedagógicas, como manutenção de laboratórios, compra de equipamentos e instrumentos básicos das aulas práticas. Desse modo, o Plano, financiado com recursos do MEC (25%), do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT (25%) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (50%) teve como finalidades básicas: a separação formal entre o Ensino Médio e a EPT; a ampliação e a diversificação da oferta de cursos nos níveis Básico, Técnico e Tecnológico; o ordenamento de currículos sob a forma de módulos, entre outras.

O Decreto 2.208/97 determinou uma nova dinâmica para as escolas, visando diminuir gastos, o que Martins (Op. cit.) aponta como a volta à profissionalização, de caráter unicamente instrumental, de forma similar às diversas instituições de ensino profissionalizante, sendo que: “[...] essa iniciativa atenta contra a excelência alcançada pelas escolas técnicas federais e só fará generalizar não a excelência, mas os cursos profissionais de baixa qualidade” (MARTINS, 2000, p. 89).

É evidente que os formatos dos cursos indicados pela reforma deveriam seguir uma “lógica” de mercado e de mercadoria, pois foram formatados segundo a legislação da EPT, por meio da identificação de perfis de conclusão, estudos de demanda e acompanhamento dos egressos, competências, habilidades e bases tecnológicas. Isso conferiu um caráter pontual e pragmático à EPT, fragmentando-a e, especialmente, desvinculando-a da concepção de Educação Tecnológica, anteriormente priorizada na instituição.

As Diretrizes para a EPT apontavam um currículo baseado no desenvolvimento de competências, criando perspectivas em relação à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, que continuamente era dissociada da prática concreta de sujeitos que vivem numa sociedade complexa e altamente dinâmica.

Esse novo enfoque constituiu-se um estímulo por exigir dos profissionais de educação uma nova postura e maior envolvimento da comunidade escolar e, desta, com os demais sujeitos da EPT e a troca de conhecimento, assim como o constante cuidado em estar em sintonia com as tendências do mundo do trabalho. Impôs, ainda, a necessidade de apropriação

de metodologias que favorecessem a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida.

Nesse sentido, entendemos que as reformas para este ensino possibilitaram as iniciativas de formação de mão de obra que passaram a ser orientadas para a promoção de programas de capacitação de massa, como exemplo o PLANFOR, direcionando as escolas técnicas a deixarem de oferecer ensino de nível médio para atuar simplesmente na formação específica. Nesta lógica de formulação, o governo procurou sanar o problema do alto custo e do reduzido atendimento das escolas técnicas, tornando-se um álibi perfeito para seu desmonte.

Para melhor entendimento destas mudanças, tomamos por base os estudos de Almeida (2003) que mostra, conforme o quadro 2, os novos arranjos e formas de organizações, criadas para modificar o sistema de formação profissional no Brasil e na América Latina, estabelecendo os principais pontos que os distinguem do modelo anterior.

QUADRO 2 – MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

ANTIGO	ATUAL
Dirigido para o setor industrial.	Ampliação do leque, com destaque para serviços.
Foco na formação técnica.	Formação técnica + oferta de conteúdos de caráter geral e noções de gerenciamento. Orientação sobre mercado de trabalho, sistemas de emprego e colocação. Programas de atenção às pequenas e microempresas. Programas para populações vulneráveis.
Currículos montados de modo padrão.	Modelos curriculares flexíveis e modulares.
Formação orientada pela oferta.	Formação orientada pela demanda.
Monopólio ou forte presença do Estado, que executava todas as etapas da política de formação.	Abertura institucional, alianças, cooperação com outros atores.
Grandes instituições de formação, complexas e burocráticas.	Estruturas mais leves e horizontais.
Gestão e administração centralizadas.	Desconcentração e descentralização. Maior autonomia para os níveis locais e regionais. Organização por setor.
Lentidão para tomar e implementar as decisões.	Maior proximidade, tanto em nível local quanto setorial, permite maior proximidade e pertinência das ações com as demandas.
Atores centrais: Ministérios da Educação e instituições de ensino profissionalizante.	Atores: compartilhamento de responsabilidade com atores

	governamentais e não-governamentais. Ministério do Trabalho assume posição de destaque em vários países.
Formação como assunto de especialista.	Formação como espaço de negociação.
Criação pelo Estado de novas escolas e institutos com a estrutura física e de recursos humanos.	Aproveitamento da oferta disponível no mercado.
Financiamento provém do orçamento do Estado.	Novas formas de financiamento.
Ausência de mecanismo de controle social.	Mecanismos de controle social e co-responsabilidade.

Fonte: Almeida (2003).

Nessa discussão, era percebida claramente pelos agentes que desenvolvem a EPT, a intenção da ação do Governo Federal que, ao propor a lógica da “nova ordem”, compreende a educação como dispêndio e não como investimento. Assim, a ideia repassada pelo Ministério da Educação, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), era de que a EPT, que vinha sendo ofertada. Os currículos de ensino e a própria estrutura do sistema de formação profissional existentes, foram idealizados para um modelo de produção, pautado, principalmente, no trabalho assalariado em ocupações tradicionais no setor industrial. Kuenzer (1999) aponta as determinantes principais que fundamentaram a lógica da reforma da EPT:

a) o rompimento do princípio da equivalência entre níveis e modalidades de ensino, retomando-se a dualidade estrutural, ao instituir a ruptura entre o saber acadêmico e o saber para o trabalho;

b) a substituição da educação geral pela EPT, assinalando para a possibilidade de emprego, por meio de cursos pontuais destinados à qualificação de trabalhadores; e

c) a moderação financeira, situada no binômio custo/ benefício, em relação à EPT. Essa premissa está em consonância com as perspectivas das agências financeiras internacionais, que sugerem o incremento dos investimentos em Ensino Fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino e, especialmente, da EPT, considerada como de alto custo, principalmente a ministrada pelos IFs, quando comparada com o valor disponível para a formação do aluno de nível médio, nas Redes Estaduais de Ensino.

Nesse sentido, o Parecer CNE/ CEB 16/99 indica, nas diretrizes curriculares para EPT, a definição dos caminhos metodológicos para a elaboração dos currículos a partir de competências profissionais gerais por áreas técnicas, e que cabe à instituição a construção de

um currículo pleno que considere as características do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e que atenda às demandas do cidadão⁹ do mercado de trabalho e da sociedade.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico (KUENZER, 1999, p. 6).

O Parecer também indica que a EPT de nível Médio e Básico deve buscar como se proclamar, em sua especificidade, enquanto prática centrada em valores e nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, bem como da valorização dos profissionais de educação.

Ao considerar as especificidades e a identidade da EPT, o documento ressalta, entretanto, os valores estéticos, políticos e éticos como direcionadores desse tipo de educação. Indica, também, que esses valores só se concretizarão por meio de uma pedagogia centrada na atividade do aluno:

- a) na sua aprendizagem para um fazer com arte e o fazer bem feito o que supõe o desenvolvimento de criatividade, iniciativa, liberdade de expressão;
- b) na elaboração de currículos e adoção de práticas didáticas que possam assegurar a constituição de competências laborais relevantes para o exercício da subsistência com dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos;
- c) no reconhecimento e na valorização do *ethos* de cada profissão, baseados na solidariedade e na responsabilidade, para o exercício da vida produtiva e da cidadania (PARECER CNE/ CEB . 16/99, p. 4).

Referente ao discurso de que a melhoria da qualidade da EPT está estreitamente vinculada a uma educação básica de qualidade, Oliveira (2001) esclarece que:

[...] a primeira das questões, a ser avaliada, centra-se na premissa levantada, de que a EPT deve ser sustentada, por uma “sólida educação de base”, como ocorre em outros países. Acontece que a educação brasileira, nos níveis fundamental e médio, no âmbito da rede pública, via de regra, tem se caracterizado pela baixa qualidade de ensino, pelos altos índices de fracasso escolar, pelo descaso do poder governamental, pela carência de condições adequadas ao exercício do magistério, tanto no âmbito das condições de trabalho, quanto no salarial (OLIVEIRA, 200, p. 78).

Os aspectos inovadores, considerados na atual legislação da educação nacional, dizem respeito, essencialmente, às bases sugeridas para a organização curricular – em especial, dos

⁹ Cidadão produtivo este deve possuir qualidades para uma inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital. (FRIGOTTO & CIAVATTA 2006. P. 68).

cursos de nível Básico e Técnico, cuja lógica inerente à reforma propugnada pelos organismos oficiais internacionais é visível na formatação do projeto pedagógico e currículos. A centralidade conferida à educação e à formação profissional expressa, em parte, o reconhecimento de que ambas constituem uma base indispensável para instigar o processo de inovação nas empresas e, assim, incentivar a competitividade e o processo de desenvolvimento do país.

As iniciativas induzidas por meio de poderosa estrutura discursiva e legal ocultam a questão de fundo que é justamente o papel do Estado em relação à educação, contraposto ao papel do mercado e à redução das responsabilidades do Estado em relação ao desenvolvimento dos serviços públicos.

Logo, podemos considerar que a reforma do sistema de EPT não foi uma reforma isolada, pois se inseriu no conjunto de reformas que foram desenvolvidas, objetivando o ajuste do país ao novo quadro político-institucional, o que incidiu inteiramente sobre a sua concepção, forma e direção. Portanto, a reforma da EPT é analisada também a partir do novo marco de realização de políticas públicas, voltadas para a formação profissional, que se estabeleceram no país durante a década de 90.

Os anais do Seminário “EPT: concepção, experiências, problemas e propostas” (BRASIL, 2003), elaborado pela Secretaria de EPT e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), apontam que os instrumentos normativos básicos da reforma do ensino e da EPT (Lei 9.394/96, Decreto 2.208/97 e Portaria 646/97; 1.005/97) foram os aportes legais que conduziram à concepção de EPT, na época, no âmbito do MEC e no PLANFOR, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). As mudanças conduzidas não se limitaram à questão da empregabilidade¹⁰, mas também, na orientação de políticas educacionais e nas práticas pedagógicas para EPT. Segundo o referido documento:

O Decreto 2.208/97 buscou reforçar a dualidade intrínseca à formação geral e formação específica, profissional. Ao mesmo tempo em que, por essa desvinculação, orientou a desescolarização do ensino técnico com vistas à maior aproximação com necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas.

Aprofundou, pois, a antinomia entre formação geral e formação técnica, dificultando, senão impedindo, a construção de uma educação politécnica ampla, afim com as propostas de uma cidadania ativa. Conferiu-se a EPT o mesmo significado positivo atribuído a educação escolar e reduziu-se a compreensão da educação como um bem que conduz não apenas ao domínio instrumental das

¹⁰ Esse termo, segundo Frigotto (1998), refere-se às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho.

técnicas, mas a sua compreensão e de outros conhecimentos que permitem leitura do mundo [...] (BRASIL, 2003, p. 24).

Destacamos a participação de empresários, trabalhadores e atores locais que antes não desempenhavam papéis expressivos, mas, sobretudo, verifica-se o surgimento de entidades até então ausentes como ONGs, associações religiosas, centros comunitários, universidades e movimentos sociais que se articularam para exercer influência nesse campo.

Houve, também, expressiva mudança, observada em relação às formas de financiamento para a EPT: não foram feitas apenas pelo repasse direto de recursos fiscais, vieram de novas fontes de financiamento, além de buscarem a construção de novos mecanismos de financiamento. Assim, o Estado, além de manter-se como financiador, embora não mais exclusivo, passa a funcionar como regulador dos fundos e fomentador da captação complementar de fundos e de parceiros.

Como exemplo desse tipo de política, destacam-se os programas voltados à formação de mão de obra que não atendem de fato às necessidades da EPT e que defendemos como ideal para a construção de uma nova sociedade, mais humana e igualitária, menos excludente e seletiva, pois, dentro desta lógica produtivista, estabelecida nas políticas educacionais, observamos que o objetivo é formar um sujeito capaz de desenvolver um conjunto de habilidades requeridas pelo novo modelo de produção que se configurou, sobretudo, a partir dos anos 80, com o processo de reestruturação produtiva.

Desse modo, as políticas públicas, voltadas para a EPT no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas com o intuito de promover mudanças no conteúdo e formato da EPT e, em particular, nos cursos realizados pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, na época Centros Federais de Educação - CEFETs.

Argumenta-se, em relação ao formato de EPT proposto, que:

[...] Em consequência, da nova formação requerida do “novo” trabalhador; a absorção, emprego e desenvolvimento das novas tecnologias seria a chave para a competitividade e a educação o veículo central para obtê-la; a educação determinaria, ao mesmo tempo, a velocidade e alcance do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da mobilidade social e da redução da pobreza (ARAÚJO, 2002, p. 272).

Constatamos nessa citação, que as mudanças anunciadas pelo Governo Federal destacavam em seu discurso o interesse de apresentar a educação como veículo de

empregabilidade, que poderia garantir a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento nacional e para a redução da pobreza.

Em síntese, analisamos que a política pública para a EPT – conduzida no governo Fernando Henrique Cardoso, mediante a implantação da Reforma da EPT, sob o argumento da necessidade de expansão, flexibilização e diversificação da oferta educacional – colaborou com a promoção de modalidades de educação não formal com diversificadas alternativas para a Educação Básica.

Por isso, o desenvolvimento da segmentação social dos sistemas educativos nacionais, a oferta de Ensino Técnico e Tecnológico, em separado, e alternativas voltadas ao Ensino Regular de nível Médio e ao Ensino Superior, causam o estabelecimento de uma situação de equívoco na qual a instituição pública reduz sua oferta de educação regular e incrementa sua ação em atividades extraordinárias, pagas, como estratégia de autos-sustentação financeira.

Além disso, a EPT, neste período, constitui-se uma estratégia de utilização de recursos públicos, para a desestruturação, desescolarização e a comercialização da instituição pública, assim como a promoção e o aumento do mercado privado de EPT.

2.2. As Políticas de EJA e EPT promovidas no Governo Luís Inácio Lula da Silva.

Em janeiro de 2003, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva tomou posse, gerando expectativas de ampliação das possibilidades em relação à implementação de políticas sociais, pois nos anos anteriores estas vinham sofrendo restrições em decorrência dos compromissos econômicos determinados pelas instituições financeiras externas. Como primeira ação educacional, voltada para o Jovem e para o adulto, o Ministério da Educação - MEC inicia, no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Conforme informações do MEC, 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% está localizado na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, com vistas a garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados.

A reflexão social relativa à EJA não pode ser deixada em segundo plano, quando da opção por algum modelo pedagógico para a sua implementação. As experiências no Brasil relativas à EJA vêm assegurar o quanto é fundamental a realização de estudos capazes de

identificar as caracterizações e as possibilidades de adaptações que o ensino deve sofrer para atender àqueles que buscam elevar sua escolarização. Da mesma forma, as lutas da sociedade civil, expressas através dos Encontros Estaduais, motivadas pelas recomendações da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Confintea¹¹, tem tido repercussões sobre a EJA.

Segundo Paiva (2006), os Fóruns, como movimentos sociais, resultam do esforço político coletivo de várias pessoas/entidades que buscam, por meio de uma ação compartilhada e cooperativa, tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que existe uma representação de entidades, em que seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independente das posições e cargos que ocupam, o que implica, necessariamente, uma negociação constante das ações acordados nos Fóruns. A autora relata que o Fórum de EJA do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, uma nova versão de movimento social, que se consolidou em plenária mensal como instância deliberativa, momentos em que são socializadas informações e proporcionado ampla formação continuada, visando ao fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da EJA.

Após o Fórum, no Rio de Janeiro, foi pensada a realização dos Encontros Nacionais de EJA – ENEJA, anual, que tem ocorrido 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; o sétimo, em 2005 em Brasília; o oitavo ocorreu em Luziânia em Goiás, no período de 31 de agosto a 03 de setembro de 2005; o nono ocorreu em Faxinal do Céu, no Paraná, no período de 18 a 22 de setembro de 2007.

No período de 17 a 20 de setembro de 2009 o Fórum EJA do Pará sediou o XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que teve como tema "Identities dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas", cujo objetivo foi de deliberar as demandas significativas para o planejamento de políticas públicas no nosso país, quiçá no mundo, que atendam e fortaleçam a Educação de Jovens e Adultos, entendida como direito a ser usufruído ao longo da vida.

¹¹ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Confintea, realizada em 1997, em Hamburgo. Esta conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. Ela acontece a partir de um amplo processo de consultas preparatórias realizadas nas cinco grandes regiões mundiais .consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Os encontros regionais, juntamente com o Fórum Internacional da Sociedade Civil – FISC, que ocorreu no período de 28 a 30 de novembro de 2009 constituem um amplo processo de preparação para a conferência, um espaço ímpar de mobilização e comprometimento de governos e sociedade civil, desencadeando no interior do país uma escuta cuidadosa e uma avaliação concreta do que se fez e se faz no campo da educação de adultos. Foram momentos que antecederam a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, que aconteceu em Belém/Pará, de 01 a 04 de dezembro de 2009, com a participação de 1500 pessoas, 144 Estados-membros da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura - UNESCO e demais delegações e organizações da sociedade civil. O seu principal objetivo foi de fazer um balanço dos avanços ocorridos a partir da CONFINTEA V, já que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação.

Esses encontros se consolidam como grandes espaços de convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, proporcionando momentos de decisão conjunta sobre as diversas questões que carecem de discussão e decisão de âmbito nacional de forma articulada em todos os estados do país. O resultado destas reuniões tem balizado as ações do MEC para o desenvolvimento da EJA no País.

É sabido que a Constituição Nacional de 1988 garante aos jovens e adultos a possibilidade de realização do exame nacional de certificação de complementação em EJA – o ENCCEJA - Exame Nacional de Certificações de Competências em EJA. Segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, o ENCCEJA confere certificado em nível do Ensino Fundamental ou Médio, aos jovens e adultos que não possuem seus referidos graus de escolaridade. O objetivo da iniciativa é de “possibilitar uma avaliação de competências e habilidades com os preceitos legais, que atenda as necessidades e o perfil da população que não teve acesso nem oportunidade à escolaridade regular na idade própria” (INEP, 2005).

Conforme análise feita por Rummert (2007, p. 45), a finalidade do exame é possibilitar a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento.

Assim, o ENCCEJA apresenta como função principal, certificar jovens e adultos que não frequentaram a escola regular básica, mas necessitam comprovar serem portadores dos conhecimentos equivalentes aos níveis de ensino da Educação Básica. O conteúdo de tal necessidade, tal como e abordada nos documentos aqui

referidos, vai ao encontro da valorização do “diploma” em detrimento do valor do conhecimento.

Conforme posicionamento da autora, o governo, na ânsia de promover mudanças na estrutura do ensino brasileiro, principalmente de ordem societária, lança mão de soluções paliativas e superficiais “adotando procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal”. (RUMMERT, 2007, p. 45). Um dos desafios postos a EJA está na sistematização do ensino para atender à realidade complexa dos sujeitos que vivenciam o processo educativo, de modo que o modelo escolar deve ser discutido a partir das bases de organização administrativa e técnica em que a escola se assenta, para possibilitar que se realize um trabalho pedagógico diferenciado.

Em relação à EPT, o governo Lula promoveu mudanças e expandiu de forma significativa, sobretudo no âmbito dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – Ifs, antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, nesta modalidade de ensino. Dando início às ações do governo, em 2003, foi criado o Fórum Nacional de EPT e Tecnológica, como órgão de caráter consultivo e articulador da relação Estado e Sociedade, vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Portaria 3.621, de 4 de dezembro de 2003.

O Fórum tem como principal finalidade promover integração e articulação da EPT e tecnológica, nas diversas esferas governamentais, organizações e instituições e centros especializados sobre o tema; contribuir na formulação das políticas e dos instrumentos normativos relativos à expansão e ao desenvolvimento da EPT e Tecnológica; propor políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da EPT e tecnológica e de incentivo à extensão e à pesquisa educacional e tecnológica; financiamento permanente que deem suporte ao desenvolvimento, implantação, implementação, acompanhamento e avaliação da política, programas, projetos e ações de EPT assim como realizar estudos e pesquisas sobre necessidades, demandas, formas de aprimoramento e de avaliação de políticas e programas de EPT.

Em 2004, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC lançou o documento “Proposta de Política Pública para a EPT”, objetivando contextualizar a EPT e Tecnológica, na perspectiva de adequá-la ao desenvolvimento do País; articulá-la com o ensino médio; integrá-la ao mundo do trabalho; e articulá-la à EJA.

Ainda em 2004, foi promulgado o Decreto 5.154/2004 que revogou o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da EPT possibilitando a integração entre os ensinos médio e profissional, em uma concepção de formação integrada.

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribuiria para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos.

A proposta de integração curricular nesta ótica configurava uma estratégia para o desenvolvimento de um modelo diferenciado de educação que, mesmo estando no viés do Estado, que é parte do sistema, abre uma possibilidade de, na contradição, construir uma perspectiva diferente, que vise o ser humano e não o mercado de trabalho.

Entretanto, de acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), a proposta de mudança não se referia apenas à revisão do Decreto, e sim, a mudanças mais amplas, como definição de novas diretrizes que deveriam ser criadas, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente. Entretanto, até a presente data, o Decreto 5154/2004 foi acomodado às antigas diretrizes estabelecidas após o Decreto 2.208/97. Segundo os autores,

a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EPT, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (p.1095).

Assim, o ensino do IFPA novamente padece com o excesso de normalizações impostas e fragmentadas decorrentes de constantes mudanças na legislação Modalidade de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto 5154/2004 delineava uma perspectiva de integração, entretanto, isso se deu de forma tímida apenas na nomenclatura de Cursos. A proposta de integração entre a educação básica e a profissional fragmentou-se. Conforme os autores, essa fragmentação foi iniciada internamente no próprio Ministério da Educação, quando colocou o ensino médio sob a

responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o Ensino Técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Por conseguinte, a articulação ou integração, entre o ensino médio e a EPT de nível técnico, passa a ser um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica superação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular o ensino médio e, assim sendo, implica também, superação da dualidade de classes.

Nas ações de EPT e EJA implantadas pelo governo Lula podem ser destacadas o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens — PROJOVEM, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos — PROEJA, que abordados, a seguir, tomando por base os documentos oficiais que os instituíram.

O Projeto Escola de Fábrica propõe oferecer cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por ano, em 500 unidades formadoras, criadas em empresas, cada uma atendendo 20 alunos. Pretende-se, com isso, possibilitar que jovens, com idade de 15 a 21 anos, pertencentes a famílias com renda “per capita” menor ou igual a um salário mínimo, sejam incluídos socialmente, por meio de formação profissional. Rummert (2007, p. 41) reflete que:

A suposta perspectiva “romântica” expressa pelo documento do MEC, ao referir à responsabilidade social do empresário brasileiro, esta centrada nas teses que afirmam estarem superados os antagonismos de classe e anunciam a humanização do capital em favor da classe trabalhadora. Assim, as relações entre o capital e o trabalho possuem hoje, supostamente, um caráter marcadamente cooperativo e solidário, expressão da consciência social do empresariado, que não deixa lugar às disputas por poder ou a antagonismos.

O PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, implantado no Brasil a partir de 2005 está diretamente vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República que objetivou, em parceria com o Ministério de Educação - MEC, o Ministério do Trabalho -MTE e o então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MESA, oferecer, de forma integrada, a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional e capacitação para a execução de ações comunitárias visando ao “engajamento cívico”, ou seja, a ação comunitária esperada “situa-se no vácuo deixado pelo próprio poder público, limitada pela ordem social, já estabelecida, consistindo numa contrapartida ao infinito valor da bolsa mensalmente recebida a título de auxílio. (...)” (RUMMERT, (2007, p. 43).

O PROJOVEM CAMPO está sendo implementado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude; Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria de Agricultura Familiar e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial; Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego e da Secretaria Nacional de Economia Solidária e Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Biodiversidade e Florestas.

O Programa tem como objetivo desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que deem a oportunidade de escolarização em Ensino Fundamental para jovens agricultores (as) familiares, excluídos do sistema formal de ensino. A modalidade é a de EJA, integrada à qualificação social e profissional adequada ao campo, e tem como objetivos específicos:

- Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores (as) familiares;
- Estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos no campo;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e de metodologias adequadas à modalidade de EJA no campo; e
- Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo para educadores (as) envolvidos no Programa.

O quadro docente, conforme as indicações do MEC deve ser selecionado e contratado pela Secretaria de Estado da Educação. Os docentes devem apresentar formação superior em uma das áreas do currículo do Programa: Linguagem Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; experiência em EJA e em Educação do Campo; e disponibilidade para participar de formação continuada, participação em movimentos sociais e/ou associações comunitárias locais. Excepcionalmente, poderão participar técnicos da área de Ciências Agrárias ou educadores com reconhecido saber em Agricultura Familiar, além de fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica; bem como estimular a permanência dos jovens na escola por meio da concessão de auxílio financeiro.

Os cursos possuem duração de dois anos, somando 2.400 horas e são desenvolvidos na pedagogia da alternância, ou seja, uma parte das atividades é realizada na escola e a outra na comunidade. No chamado Tempo Escola, são 1.800 horas e no Tempo Comunidade, são 600 horas.

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da EPT com a Educação Básica na Modalidade de EJA foi instituído pelo Decreto 5478/ 2005, posteriormente reformulado pelo Decreto 5840/ 2006. Segundo este último decreto, o PROEJA abrange os seguintes cursos e programas de EPT: formação inicial e continuada, cuja oferta pode ser articulada com elevação de escolaridade em nível de ensino fundamental; e EPT, técnica de nível médio, que poderá ocorrer de forma integrada ou concomitante visando à elevação e escolaridade em nível de ensino médio. Sobre este programa teceremos no desenvolvimento deste texto algumas reflexões e estudo mais aprofundado já que é o foco deste trabalho.

A maior ação política dos últimos tempos, relacionada à EPT, se deu com a publicação, pelo Presidente Lula, da Lei 11.892/2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para a criação destes Institutos foram agrupados CEFET's, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas a universidades, consolidando uma nova organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Os institutos estão presentes em todos os estados brasileiros e aumentarão o número de vagas em cursos técnicos de nível médio, em licenciaturas e em cursos superiores de tecnologia, assim como a inserção na área de pesquisa e extensão com o intuito de estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estender os benefícios à comunidade criando mais 285 mil vagas no ensino técnico de nível médio e tecnológico (superior) até 2010, além de instituir 143 novos campi.

Segundo o Plano de Metas da Rede Federal, os Institutos oferecerão metade das vagas ao ensino médio integrado ao profissional, aumentando as possibilidades de formação já nessa etapa do ensino. Na educação de nível superior, terão destaque os cursos de engenharias e bacharelados tecnológicos, com 30% das vagas. Outros 20% serão destinados às licenciaturas em ciências da natureza, como Matemática, Física e Biologia. Ainda serão incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da EPT e tecnológica, como a formação de professores para a EPT.

CAPÍTULO III - O PROEJA - SUA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NECESSÁRIA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, buscamos analisar a qualificação oferecida pelo PROEJA, as reais possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, considerando as transformações e exigências, que são atribuídas àqueles que buscam colocação no mundo do trabalho que hoje é bem mais marcado pela competitividade, eficiência e produtividade. Destacamos o PROEJA como Política de Inclusão, apresentando o potencial deste programa como uma forma de qualificar os indivíduos e, ao mesmo tempo, garantir a cidadania através da oportunidade oferecida de qualificação para o trabalho e também como um mecanismo de inclusão de jovens e adultos numa sociedade marcada por desigualdades sociais.

O capítulo também destaca o PROEJA e sua Perspectiva Pedagógica, ressaltando que sua organização curricular assume novos contornos quando foca a formação integral do educando, considera experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes, observadas as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve.

Finalizando o capítulo, resgatamos a trajetória da formação do professor do ensino técnico no Brasil, apresentando um breve relato histórico das políticas destinadas a este ensino, assim como o perfil e o propósito da formação anterior, o modelo de professor indicado pela reforma da EPT, e as competências necessárias apontadas pelos documentos oficiais da reforma para o exercício do magistério da Educação Profissional.

3.1 A Concepção Política do PROEJA e sua Intencionalidade

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é uma iniciativa do Governo Federal, o qual foi legalizado através do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 e surge como um compromisso deste governo com a construção de um projeto uma possível de sociedade mais igualitária, fundamentado nos eixos norteadores da Educação Profissional, como: “A expansão da oferta

pública de educação profissional, estratégias de financiamento público, formação integral do cidadão e papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social”. (Documento Base, 2006, p.5).

A iniciativa, portanto, amplia a atuação dos Centros de Educação Tecnológica do país. O Programa começa a se institucionalizar com a assinatura da Portaria 2.080/ 2005 que, em seguida, se transformou em Decreto 5.478/2005. Essa portaria institui, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o PROEJA.

Este Programa revela a decisão de atingir jovens e adultos, com trajetórias escolares interrompidas ou descontínuas, nas formas integrada, concomitante ou subsequente com o Ensino Profissional. A forma integrada resgata a chance de saírem dessa fase do ensino já com qualificação profissional suficiente para garantir uma vaga no mercado de trabalho. Na forma concomitante, os alunos podem cursar o Ensino Médio em uma escola, em um turno e o técnico, em outro turno ou, ainda, fazer cada curso em uma instituição diferente. Na articulação subsequente, o aluno inicia a preparação para o mundo do trabalho só após a conclusão do Ensino Médio. No que se refere à carga horária dos cursos do Programa, nessa modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, o currículo deverá ter uma carga horária máxima de 2.400h (duas mil e quatrocentas horas) assegurando-se cumulativamente: 1.200h (um mil e duzentas horas) para a formação geral e o mínimo estabelecido para a respectiva habilitação profissional (art. 4º, itens I e II do Decreto 5.478/2005).

A iniciativa é justificada por se reconhecer a importância da profissionalização para esses jovens e adultos, que por razões diversas estão excluídos do sistema regular de ensino. *“São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem”* (Parecer 11/2000/CME). A esse respeito é argumentada, no Documento Base (2006, p. 27), a ausência desses sujeitos nas redes federais de ensino sendo, dessa forma, uma oportunidade favorecer a inclusão *“(…) rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica”*. Outro aspecto a considerar diz respeito às razões da escolha de implementação do Programa pelas Redes Federais e foi, sobretudo, a experiência na formação técnica que justificou a decisão do MEC.

O PROEJA apresenta-se como uma política pública que visa à formação de jovens e adultos trabalhadores numa perspectiva inclusiva e abrangente, em que não haverá divisão

entre a formação propedêutica, de jovens, em especial das classes mais favorecidas, para o prosseguimento dos estudos na Educação Superior e a formação para o mercado de trabalho para as classes populares, ou seja, visa garantir-lhes uma formação profissional técnica, que possa incluí-los no âmbito dos direitos e deveres da Cidadania, e no contexto da vida produtiva, pelo viés do trabalho digno como princípio educativo, que lhes assegure a sobrevivência (caráter ontológico do trabalho) e, ao mesmo tempo, a continuidade de estudos para o desenvolvimento de outras habilidades, como o acesso à cultura e aos saberes técnico-tecnológico-científicos, visando à boa convivência social e ética (caráter pedagógico-epistemológico do trabalho) desses sujeitos. Assim estabelece o Documento Base, (BRASI, 2006, p. 38):

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante nesta discussão refere-se à formação integral do trabalhador entendida como necessária à inserção social de forma crítica numa perspectiva de continuidade dos estudos e, principalmente que atue sobre o mundo e a realidade social enquanto cidadão e profissional com uma visão ampla de todos os aspectos que fazem parte da estrutura social em que está inserido, assim como tenha uma atitude ativa na construção de uma sociedade mais justa, particularmente com benefícios para a classe trabalhadora.

A especificidade da Educação de Jovens e Adultos é apontada como algo que merece especial atenção por parte das instituições que estarão implementando o Programa, uma vez que esta modalidade abrange um campo de conhecimento específico onde será necessário se criar uma estrutura dentro da organização do trabalho pedagógico que corresponda às necessidades de aprendizagens desses alunos. Da mesma forma, a formação docente é outro aspecto que deverá ser olhado com cautela, pelas mesmas razões apresentadas anteriormente, ou seja, as especificidades do campo do conhecimento da EJA necessitam de práticas pedagógicas correspondentes. De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2006, p. 29) os docentes, “... *precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar*”.

Os princípios que sustentam o Programa são amplos e diversos, oriundos da educação geral e da especificidade de todos os níveis e modalidades envolvidas no Programa como EJA, Ensino Médio, Fundamental, Educação Profissional. Seis princípios são apresentados como referência do Programa. O primeiro princípio diz respeito à **inclusão da população em suas ofertas educacionais**, constatando a baixa frequência deste público nos cursos destas redes de ensino. O princípio da inclusão questiona a concretização deste processo como direito à escolarização, em que incluir deve significar a conclusão dos estudos com permanência do aluno e evitando exclusões no sistema.

O segundo princípio refere-se à **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos** como expressão do direito à educação, amparado legalmente como dever do Estado, tendo início na Educação Infantil e concluindo no Ensino Médio. O terceiro princípio refere-se à **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio**, uma vez que no Ensino Fundamental essa meta já está sendo atingida. Ressalta-se, ainda, a possibilidade de se continuar aprendendo, característica da formação humana face à transformação do mundo.

O quarto princípio compreende o **trabalho como princípio educativo** e como possibilidade de atuação ativa no mundo, indo além da formação específica da atividade laboral, como condição da sua transformação, do mundo e de si mesmo. O quinto princípio refere-se à **pesquisa como fundamento da formação** dos sujeitos atendidos pelo Programa, possibilitando a construção de novos saberes e sua autonomia intelectual. Finalmente o sexto princípio, **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades**. Oferece a possibilidade da formação amparada além do aspecto trabalho, mas considerando as condições específicas que têm influência na formação de jovens e adultos.

A vinculação entre trabalho e educação é um dos elementos que marcam a identidade do PROEJA, e sua função qualificadora:

[...] o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de hominização de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2007, p. 46).

A proposta do PROEJA cogita uma possibilidade de ampliar o acesso aos menos favorecidos socialmente, ao contexto escolar, e ao mundo do trabalho “[...] para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.” (BRASIL, 2007, p.17), por meio da qualificação dos indivíduos e ao mesmo tempo, a garantia da cidadania.

Considerando que há uma tendência para a diminuição dos postos de trabalho nos dias atuais, causados por novas formas de produção e trabalho, o PROEJA levanta a possibilidade de geração de emprego e renda inclusive através do trabalho não formal.

[...] o declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. (BRASIL, 2006 p.12).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE), em 2002, o Brasil possuía 23.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos. A situação de trabalho desses jovens no mercado formal é preocupante. De acordo com o Registro Anual de Informações Sociais, apenas 5.388.869 — cerca de 20% dos jovens dessa faixa etária — tinham emprego no mundo de trabalho formal no mesmo ano (BRASIL, 2006, p. 15).

Quando foram verificados os dados de escolaridade da PNAD / IBGE 2003, pôde-se observar que nesse ano cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o Ensino Médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país. Por conseguinte, pode-se inferir o baixo nível de escolaridade dos brasileiros que enfrentam o mundo do trabalho. (BRASIL, 2006, p. 17).

O grande número de jovens que procuram a EJA é resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001 p.15), mostra o quanto é necessário haver medidas que promovam aos jovens e adultos, em idade produtiva, a volta à escola, considerando que o mundo do trabalho exige certificações e comprovações de escolaridade formal.

Sabemos que o Brasil apresenta níveis de distorção sociais bem evidentes, causados principalmente por uma distribuição de renda desigual como afirma (OLIVEIRA, 2008, p.1): “o modelo econômico vigente no nosso país é altamente excludente e concentrador, a renda produzida fica nas mãos de uma minoria, enquanto a maioria tem acesso restrito aos bens produzidos.” Este fato tem efeitos nocivos na sociedade, principalmente como relação aos

sujeitos mais desfavorecidos, tais como violências de todos os tipos, falta de escolarização para jovens e adultos, informalidade, desestruturação pessoal e familiar, dentre outras situações graves, o que tem causado reflexos no campo educacional, como a baixa escolarização e desqualificação da maioria da população.

A respeito da qualificação do trabalho observam-se dois posicionamentos: os destacamentos positivos e os destacamentos negativos dos processos de organização capitalista do trabalho. Análises negativas do trabalho apontam a questão da alienação, fragmentação e desqualificação provocadas pelo trabalho, causados principalmente pela divisão entre trabalho manual e intelectual que refletem a apropriação do conhecimento pelo capital (MANFREDI, 2009, p.4).

Outro fator é o controle e as punições impostas aos trabalhadores no objetivo de atingir as metas de produção e lucro para os detentores do capital. Segundo a mesma autora, a desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista, porque o capital visa funções de trabalho com rotinas calculáveis, padronizáveis, em que o trabalho deve ser executado com velocidade máxima em prol da produtividade.

Os atuais processos de produção fazem uso, cada vez mais, de aparatos eletrônicos, de equipamentos sofisticados, dentre outras ferramentas modernas com o intuito de aumentar a produtividade, reduzir custos e aumentar os lucros. Outra constatação é a utilização de modernas formas de gestão de pessoas, em que o controle é substituído pela coordenação e colaboração.

Os aspectos positivos do trabalho refletem as possibilidades de mudanças dos padrões estabelecidos e a transgressão das normas instituídas através da organização e da negociação, pois as condições de trabalho, assim como os direitos dos trabalhadores, podem ser questionados e debatidos. Muitas mudanças vêm ocorrendo no mundo do trabalho, especialmente no campo produtivo, onde as instituições cobram, cada vez mais dos seus empregados, preparação, tanto dos conhecimentos técnicos, quanto de cultura geral, tornando-se imperativa para os futuros profissionais, a adequada qualificação para atenderem às exigências do mundo do trabalho, sob pena de serem excluídos de tal processo.

As instituições de ensino, neste momento, têm papel preponderante na formação do atual trabalhador, desde o mais inferior até o mais preparado. Neste sentido, o PROEJA no IFPA, tem contribuído para formar aqueles que não tiveram oportunidades de adquirirem formação educacional e profissional no período adequado à idade.

3.2 A Perspectiva Pedagógica do PROEJA

O PROEJA prioriza a formação integrada por intermédio da construção de um currículo que supere as clássicas separações: cultura geral *versus* cultura técnica; educação academicista *versus* profissionalizante, ciência *versus* cultura.

Segundo Machado (2006: p. 41) um dos desafios a ser enfrentado no momento da construção dos currículos refere-se à necessidade de elaboração de um resumo que atenda a todas as vertentes e determinações indicadas na “legislação educacional concernente aos três campos envolvidos: Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e Educação de Jovens e Adultos”.

Além das determinações gerais e específicas constantes das Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal no 9.394/96), do Decreto no 5.154/04, das Diretrizes Curriculares Nacionais (para o Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos), Resolução CNE/CEB no 01/05 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Estágio Supervisionado, e preciso também observar as normas complementares do Sistema de Ensino da Unidade Federada e as exigências de cada instituição de ensino contidas no seu Projeto Pedagógico. (MACHADO, 2006, p. 41).

A mesma autora destaca a importância de pensarmos uma proposta com caráter multidimensional que garanta a abordagem nas disciplinas de conhecimentos tanto da Educação Básica, quanto da Educação profissional, de forma simultânea numa perspectiva metodológica adequada¹² à Educação de Jovens e Adultos para atender aos “diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo” (MACHADO, 2006, p. 41).

Segundo o Documento Base do PROEJA a concepção de integração está pautada em uma interseção de conteúdos para uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. “Tem cunho epistemológico, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer”. (2005, p. 41).

¹² O parecer CNE/CEB 11/2000 que trata das diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA e uma modalidade educacional, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, pois “o termo modalidade e diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência”. (MACHADO, 2006: p. 42).

Essa compreensão projeta um novo conceito de qualificação profissional, que passa a incorporar uma dimensão técnica aliada a uma dimensão sociolaboral. Nessa perspectiva, pode-se pensar uma qualificação profissional que seja ao mesmo tempo técnica e social. Sobre essa questão, destacamos que “a qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2003, p. 24).

Isso significa dizer que a EPT assume uma dimensão social e vai muito além da simples preparação para o mundo do trabalho. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário o estabelecimento de práticas educativas inovadoras capazes de projetar um novo ideário inclusivo, tendo o trabalho como princípio educativo e o direito ao trabalho um elemento central da cidadania, favorecendo, dessa forma, “a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população” (BRASIL, 2005, p. 20).

Quando se analisa o Documento Base do PROEJA, constata-se uma série de fundamentos políticos e filosóficos que balizam a proposta pedagógica desse programa, principalmente no que diz respeito ao currículo integrado; do destaque à educação como direito de todos; e à educação como processo contínuo e permanente. Essa concepção parece apropriada principalmente por se estar falando de um programa que tem a EJA como um dos sustentáculos da proposta.

A ideia de que a educação pode ocorrer de modo formal ou informal, com a capacidade de ser desenvolvida ao longo da vida, foi destacada em 1997 na V CONFINTEA, quando a Declaração de Hamburgo instituiu, em seu item 3 que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2007, p. 1).

Essa noção recupera o verdadeiro sentido da EJA ao ser concebido como uma formação para o exercício da cidadania. É claro que construir uma política pública inclusiva para os jovens e adultos é um desafio permanente no campo educacional, principalmente em função das especificidades daqueles que integram essa modalidade de ensino (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com

necessidades educacionais especiais, dentre outros), mas acredita-se na possibilidade de “superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola” (BRASIL, 2005, p. 24).

Para que a proposta se concretize é necessário dar voz a esses sujeitos, a fim de melhor conhecê-los, reconhecer suas histórias, seus saberes e suas condições objetivas de existência. Sobre essa questão, acredita-se que:

A educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem (BRASIL, 2005, p. 17).

Outra noção importante que fundamenta o Documento Base do PROEJA é o papel dos professores como articuladores e mediadores do conhecimento. Os professores passam a ser peça-chave no programa, pois sua atuação deve estimular a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem é fruto de um trabalho permanente de superação das lacunas e fragilidades dos sujeitos.

Como forma de sintetizar os fundamentos políticos e filosóficos do PROEJA, expresso no Documento Base, apresentam-se os pontos básicos que norteiam o referido programa:

- 1- Integração curricular com vistas à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída por intermédio de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- 2- Ressignificação do papel da escola, que passa a ser vista como o lócus de formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos;
- 3- Valorização dos saberes construídos coletivamente no processo educativo;
- 4- O trabalho como princípio educativo e como possibilidade de emancipação humana;
- 5- A escola articulada coma realidade social e cultural de seus sujeitos; e
- 6- A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem.

Para consolidação da proposta é preciso repensar a organização didática para o curso. A mesma deve ser concebida como uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do programa. A construção de modelos curriculares e

metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, parece ser o maior desafio a ser enfrentado no PROEJA.

A possibilidade de revisão curricular tem como amparo legal a Resolução CNE/CEB. 1/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e determina, em seu Artigo 5º, parágrafo único, o destaque para a identidade própria da EJA, nos perfis dos estudantes, e proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:

- I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

A organização curricular assume novos contornos quando centra a preocupação na formação integral do educando ao se considerar experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve.

Desse modo, o PROEJA concebe currículo como um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos, significados e culturas, apresentando uma clara posição oposta àquela perspectiva estreita de preparação para o mercado de trabalho e recomenda que sua formatação compreenda:

- a) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114);
- b) a perspectiva integrada ou de totalidade, a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares;
- d) a experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo e estimulando a trazê-la para reflexão na sala de aula; e
- e) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos professores.

Para Ramos (2005, p. 122), a concepção de integração curricular, “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Sobre isso, Machado (2005) apresenta diferentes abordagens metodológicas que o currículo integrado pode contemplar em sua estruturação: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes; abordagem por meio de esquemas conceituais; e abordagem centrada em resoluções de problemas.

Convém ressaltar que independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, o fundamental é que o mesmo assuma o diálogo como base em sua construção. Além do diálogo é preciso pensar na produção de um diagnóstico da realidade e do levantamento de demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. Como afirmam Furtado & Lima (2010, p. 200), “é necessário que se crie um ambiente escolar favorável às reflexões que a tarefa exige: um ambiente educacional onde haja compromisso com a transformação dessa sociedade desigual em que vivemos”.

Enfim, o PROEJA funda-se em ações que demandam o envolvimento de diferentes esferas governamentais e no compromisso de construir uma escola de trabalhadores vinculada ao mundo do trabalho. Para isso, uma confluência de ações tem sido implementadas paralelamente à implantação dos cursos: a formação continuada dos professores por meio de cursos de extensão e especialização nos Institutos Federais; articulação com os programas de pós-graduação para formação dos professores dos IFs, no patamar de mestrado e doutorado. Além disso, um grande desafio tem sido enfrentado, que é a constituição de grupos de pesquisa, resultado das parcerias IFs e Universidades e que se configuram como uma rede de pesquisa nacional que investiga a relação trabalho e educação, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos utilizados, os processos de avaliação, o uso de tecnologias da informática e da comunicação (TIC), a identidade dos professores, enfim, o currículo em ação nos cursos em andamento nos IFs, inclusive nos cursos de especialização.

Para a plena compreensão da dinâmica vigente nos cursos do PROEJA, um conjunto de contradições tem sido desvelado e aprofundado, e que esta só serão compreendidas e superadas, ao longo da prática pedagógica singular que a natureza do Programa exige.

Nesse sentido, a tessitura de um novo fazer pedagógico que tenha como pressuposto uma concepção curricular capaz de articular formação geral, política e profissional, pautada sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura são imprescindíveis para a formação integral dos sujeitos jovens e trabalhadores. (FURTADO & LIMA, 2010, p.203).

Assim, uma nova cultura escolar e docente deve ser forjada no interior das escolas de forma a superar o caráter prescritivo das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva do currículo integrado, é fundamental pensar a organização dos tempos e espaços, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se resume às tarefas escolares. A organização dos tempos na modalidade EJA deve ser pensada respeitando o sujeito aluno considerando o seu ritmo e saber prévio. Isto significa dizer que o aluno de EJA entra e sai de um curso dessa natureza a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o domínio do conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso, que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado quanto em tempo maior.

Nessa concepção, amplia-se a dimensão da aprendizagem ao se conceber que os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz nova forma de ser, estar e de se relacionar com o mundo. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico.

Outro elemento importante na formatação do currículo integrado no âmbito do PROEJA diz respeito à avaliação da aprendizagem. Nesse programa, a avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso.

Entendemos que a avaliação não deve privilegiar a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens. A avaliação nesse sentido ocorre como parte do processo de produção do conhecimento. Evidencia-se que a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, quer seja bimestral, semestral, modular, entre outros, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho, conforme orienta a LDBEN/1996.

3.3 O Percurso de Formação Docente da EPT

O desafio da formação no PROEJA, estabelecido para a EPT, infere no contexto da formação dos professores, em especial, na apreensão das tensões que envolvem diferentes ambientes e sujeitos que compõem o processo educativo. A compreensão de tal diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, aspectos culturais, mentais, psíquicos e outros, passa a ser discutida, em vista de construir novas perspectivas para a ação pedagógica. A compreensão da multiplicidade de sujeitos que abrangem a EJA traz desafios à formação dos professores em especial, no sentido de apontar a direção a ser tomada na ação educativa, de modo que a constituição dos saberes do professor implica no constante mergulho na pesquisa, levando-se em consideração a realidade em que atuam.

Reconhecer a existência de saberes que se constroem cotidianamente na escola, em articulação com os saberes das classes populares, torna-se indispensável na ação educativa dos professores, valorizando o ambiente, em que os sujeitos vivem, para extrair dele os referenciais da ação educativa. Neste contexto, é essencial que os professores discutam as bases que fundamentam os programas de EJA e, de posse de tal situação, demarcar as possibilidades de ação pedagógica capazes de responder às demandas de acesso à escolarização desses sujeitos.

Desse modo, a prática docente na EPT deve ser vinculada ao conhecimento da realidade dos sujeitos que vivenciam tal processo, com vistas à construção da identidade e o reconhecimento das condições sociais possa ter relevância em relação ao acúmulo de conhecimentos essenciais ao educador da EJA para que, a partir dos níveis de interação com tal realidade, avance na consolidação de uma prática pedagógica diferenciada, contextualizada com as condições sociais, históricas e culturais dos sujeitos.

A formação dos professores para atuação na EPT, ao ser objeto de reflexão, aponta para o reconhecimento da realidade concreta vivenciada por eles e, para tanto, requer a experiência em situações educativas de cunho social, para que a compreensão da diversidade seja explicitada como ponto de partida para a ação educativa. A sistematização das experiências vivenciadas em programas e ações educativas, promovidas pelo governo ou de iniciativas de organizações da sociedade civil, tem servido para balizar as propostas pedagógicas e, em meio a tais experimentações, a formação do docente vem se construindo e

servindo de referenciais capazes de contribuir para a elevação do nível de ensino oferecido a esses sujeitos.

Trata-se, portanto, de um processo em construção e, nesse contexto, é relevante assegurar o quanto o saber docente da EPT encontra níveis de complexidade, pois abrangem valores sociais, culturais, políticos, e outros que interagem o suficiente para sistematizar a ação educativa nos espaços formais e informais onde se realizam.

Na tentativa de entender sobre as concessões que vêm acontecendo, verificamos a contratação dos professores para este ensino, tentando identificar se há especificidade para a formação deste professor. Entendeu-se, em primeiro lugar, que o professor da EPT é, antes de tudo, professor e sabemos que para ser professor é preciso ter no horizonte uma formação mais avançada e não exclusivamente uma formação especializada. É preciso garantir o domínio do trabalho intelectual, a capacidade de criar conhecimentos novos relacionados à prática (SCHON, 1983). Nesta lógica, sua formação também tem que ser mais intelectual e atualizada.

Sobre as especificidades do professor da EPT, destacamos que este é de uma modalidade, mas atua numa área que tem uma especificidade, que não é uma especificidade disciplina, e sim, é a área de atuação em um processo de trabalho. É a partir do estudo dos saberes e conhecimentos científicos que estão presentes no processo de trabalho, que baseamos a metodologia para a formação do aluno de EPT cujo enfoque é o mundo do trabalho, não o mundo da disciplina ou das teorias tomadas no seu direcionamento acadêmico. A formação dele não poderá ser disciplinar; ela teria que ser uma formação por área de trabalho. Isto é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos setores pedagógicos e coordenação de cursos da Instituição, quando pensam em organizar um currículo para a formação do professor da EPT.

Após apontada esta demanda, complexa e necessária para a formação dos professores da EPT, torna-se necessário visualizar o que demarcam, nos últimos anos, as diretrizes para a formação deste professor.

A formação docente está focada na formação técnica exclusivamente no saber fazer. Se, por um lado, tinha-se o tecnicismo, agora se tem o pragmatismo utilitarista. E aquela relação dialética entre a teoria e prática foi para o espaço, daí a necessidade de refletir teoricamente sobre as práticas pedagógicas. Na verdade o que tem ocorrido é a primazia e supervalorização do tácito sobre o sentido relacionado ao aprender na prática pela prática sem

reflexão e aligeiramento da formação pelos percursos formativos, resultando em uma certificação sem qualidade.

Segundo os estudos de Peterossi (1994), desde sua criação, as Escolas de Aprendizizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os professores normalistas, e nisso não se diferenciavam muito dos nossos professores que atuam com as disciplinas do núcleo básico, e os professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas que se comparam, nos aspetos pedagógicos, aos nossos profissionais professores (engenheiros, administradores etc). A esses faltavam e faltam a base teórica, os conhecimentos técnicos e a formação pedagógica que possibilitassem a reflexão e a permanente construção de conhecimentos. Enfim, que atuassem como professores investigadores, na sua própria sala de aula.

O despreparo docente aliado ao fato de que tais escolas funcionavam guardando entre si autonomia e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino ministrado como um todo. (PETEROSSO, 1994, p. 70).

A maioria dos professores do ensino da EPT traz, na sua bagagem de formação, apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional. Assim, as escolas de EPT têm funcionado muito mais como uma oficina-escola, do que propriamente como instituições de ensino. No início, o quadro de professores era preenchido com pessoal recrutado junto às oficinas de empresas industriais.

Com a homologação da Lei Orgânica de 1942, foi indicada a necessidade dos professores do magistério Profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo, que delegou ao próprio ensino industrial essa incumbência:

É instituída a prestação de concursos para o provimento, em caráter efetivo, da função nas escolas técnicas federais, ao mesmo tempo, que se declara manifesta a preocupação desses professores: “busca-se-á elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, de especificação, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagens ao estrangeiro. (PETEROSSO, 1994, p. 72).

De 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de 1961, apesar do preceito legal expresso na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a formação dos docentes e as exigências para seu recrutamento e desempenho obedecem a normas que não guardam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrario, é confusa, permitido

a cada governo aplicar soluções particulares. É esta situação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 vai encontrar e, por meio de seu artigo 59, que se refere à *“formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores das disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”*, tenta realinhar essas normas por meio de regulamentação oficial.

Seguindo a aprovação do Parecer 12/1967 do Conselho Federal de Educação, em fevereiro de 1967, seis anos após a promulgação da LDB, inicia o processo de caracterização desse professor, acentuado à dicotomia – professor do ensino médio e professor de ensino médio técnico.

Segundo Peterossi (1994, p. 74), para justificar a distinção, o Parecer chama a atenção para os termos “educação Técnica” e “especial” utilizados no artigo 59 da LDB, que diz ;*“mas do que preparação ou formação em cursos regulares onde parte teórica costuma prevalecer, trata-se de dar aos professores das disciplinas específicas um curso especial de educação técnica, onde, ao lado do conteúdo e de processos didáticos, deve incluir-se toda uma filosofia do desenvolvimento industrial, tão necessária no estágio por que passa atualmente o país”*. Estava assim consagrada, no âmbito do CFE, a distinção em dois tipos bem definidos de professores: o do ensino secundário e o do ensino técnico.

Os Cursos Especiais de Educação Técnica passam a ser gradativamente regulamentados através de Portarias do Ministério da Educação e Cultura e contemplando em separado os ramos técnicos a que se destinam: industrial, comercial e agrícola. Segundo Peterossi (1994, p. 75):

Todas essas portarias se ocuparam em definir o currículo e a carga horária dos cursos especiais de educação técnica para as respectivas áreas. De uma maneira legal, todos os currículos estabeleciam um mínimo de 600 a 800 horas-aula para serem cumpridas as disciplinas de “informação complementar”. Previa-se como atividade obrigatória o “estágio em situações reais de classe”.

Com a promulgação da Lei 5.540/1968, uma mudança substancial ocorreu na estrutura desses cursos de formação de professores para EPT. De fato, em seu artigo 30, a lei estabelece que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais e técnicas far-se-á em nível superior. Segundo Peterossi (1994, p. 76) *“A nova exigência legal vai encontrar tanto as universidades, como os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados, para promover a formação dos professores reclamados pelo ensino”*. Assim, surge o Decreto Lei 464/68 que complementa a Lei estabelecendo que,

enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria mediante “exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE”.

A exigência de nível superior para a formação de professores da EPT levou na época, o Diretor do Ensino Comercial do MEC a propor a criação de licenciatura em cursos de curta duração, destinada a candidatos ao magistério técnico, a ser ministrada em instituições de ensino superior, sob a forma de convênios com centros de habilitação e Treinamento de Professores. Foi seguido pelos Diretores do Ensino Agrícola e Industrial que estenderam o pedido para que fossem autorizados os profissionais de nível superior e de nível médio profissionalizante, a lecionar em disciplinas técnicas.

A Diretoria de Ensino Industrial, em 1969, apresentou ao Ministro da Educação sugestões que se apoiavam no Decreto Lei 665/ 1976, que incorporavam alternativas de curso de curta duração e complementação pedagógica. As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de formação de professores desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos.

O plano apresentou dois esquemas alternativos para a formação dos professores das disciplinas técnicas:

Um destinado a candidatos já graduados em nível superior, não prescreve estudos de conteúdos técnicos somente pedagógicos a serem ministrados em 700h. O segundo, voltado para candidatos habilitados em cursos técnicos de nível médio, inclui, além da formação pedagógica, estudos de conteúdos de tecnologia especializada, a serem integralizados em 1600 horas. Para os professores de disciplinas gerais, o plano recomenda que, ao serem admitidos no ensino técnico, recebam orientação sobre princípios, objetivos e administração do ensino industrial e sobre princípios de orientação educacional. Os cursos previstos poderiam ser ministrados nos Centros de educação Técnica, em escolas ou colégios técnicos e em instituições de ensino superior, sempre em convenio e supervisionados pela Diretoria de Ensino Industrial (PETEROSSÍ, 1994, p. 78-79).

Em 1971 foram reunidas, no âmbito do MEC, as Diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Agrícola e num único departamento que passou a chamar-se Departamento de Ensino Médio e é retomada a questão da unificação de uma política de formação do magistério. A questão ganha novos contornos uma vez que estava, a caminho, a nova política que consagraria, com a promulgação de Lei 5.692/1971, o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio.

O plano apresentado pelo Diretor de Ensino Médio é basicamente o que fora instituído pela Portaria 432 de 19 de julho de 1971. Estavam criados os cursos de Esquema I e II. A portaria 432 representa um avanço considerável sobre as medidas que até então norteavam a formação do magistério técnico. Pela primeira vez os

professores a que atuam nesse ramos de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna de cada uma das antigas diretorias do ensino técnico; fala-se agora em formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. (PETEROSI, 1994, p.81).

Segundo a autora, há pouco menos de um mês da vigência da Portaria 432, entra em vigor a Lei 5.692/1971 instituindo a profissionalização compulsória de todo o ensino de segundo grau. A nova lei encontra uma política de formação de professores apenas esboçada, mas vai impor uma demanda desse profissional. Com a Lei 5692/1971, foi ratificada a necessidade de formação de nível superior para o magistério de 2º Grau, e as discussões passam a girar em torno do enquadramento dos Cursos de Esquema recém criados, submetidos às normas que regulamentam o ensino superior. Paralelamente aos esforços para compatibilizar os cursos à legislação vigente, vai-se esboçando a partir de 1975 a tentativa de criar-se uma licenciatura voltada essencialmente para a graduação de professores das disciplinas específicas do 2.º Grau.

A Resolução 3/1972, vai instituir o curso de licenciatura plena para a graduação desses docentes. A resolução destacava quatro setores em que a licenciatura poderia ocorrer: técnicas agropecuárias, técnicas industriais, técnicas comerciais e de serviços, técnicas de nutrição e dietética. A Portaria 396/1977, regulamentou a Resolução 3/1972 e introduziu o princípio de aproveitamento de estudos, que já era característica dos cursos nos moldes do Esquema I e II, na licenciatura recém-criada. Dessa forma, embora formalmente, os cursos de Esquema tenham sido extintos, na prática o Esquema I permanece e com um acréscimo de carga horária, igualmente ao Curso de Esquema II.

As propostas de formação de professores para a EPT, mesmo no período de vigência da profissionalização compulsória do ensino de 2.º Grau (1971 a 1982), foi de iniciativa dos órgãos diretamente ligados ao Ensino Técnico como no caso o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - CENAFOR¹³ e o Conselho Nacional de educação.

A realização da maioria dos cursos de formação de professores para as disciplinas específicas, mesmo quando oferecidas pela universidade, revestiu-se do caráter emergencial e não tiveram continuidade, em parte por sua origem, em parte pela omissão da Universidade. A

¹³ Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional e surgiu em 1969 vinculado ao Ministério da Educação e cultura, com o objetivo de contribuir para a preparação, o aperfeiçoamento e a atualização dos recursos humanos que atuam na área de formação profissional.

formação desses professores foi gerenciada pelo CENAFOR de 1971 até sua extinção em 1986, ficando suas funções absorvidas pela Secretaria de Ensino de 2.º Grau (SESG) na época de sua extinção.

A LDB 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

O Decreto 2.208/1997, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9.º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, e que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas.

Nesse campo, a Resolução CNE 2/1997, vem dar a sustentação para a organização de programas especiais de formação pedagógica, com a finalidade de suprir a falta, nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, cabendo, à Instituição proponente, encarregar-se de verificar a compatibilidade entre a formação anterior do candidato e a(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) pretenda habilitar-se. A citada Resolução estabelece a estruturação curricular destes programas que deverão ser organizados de forma a articular três núcleos fundamentais:

- a) um núcleo contextual, visando a dotar os professores da compreensão de todas as relações que envolvem o processo de trabalho da escola, das questões mais técnicas da relação ensino-aprendizagem às macro e microrrelações contextuais da escola, seja internamente, seja com a sociedade em que está inserida mais diretamente.
- b) um segundo, mas fundamental, denominado núcleo estrutural, deve proporcionar as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho do professor através do conhecimento e aplicação das inúmeras possibilidades de abordagens curriculares, da integração disciplinar e dos princípios, das práticas e dos instrumentos de avaliação, tendo em vista sua adequação ao processo ensino-aprendizagem.
- c) finalmente propõe um núcleo integrador, no qual, como o próprio nome sugere, o professor poderá adquirir as competências para a proposição e desenvolvimento de ações específicas e integradas visando à solução dos problemas enfrentados quotidianamente, especialmente daqueles que dizem respeito aos problemas concretos vividos pelos alunos (Op. Cit. 1997, p. 1).

Determina, ainda, a Resolução CNE 02/1997, que a carga horária mínima a ser desenvolvida nestes programas seja de, pelo menos, 540 horas, com um mínimo de 300 horas de parte prática, ficando aberta a possibilidade para que a formação prática seja realizada em trabalho, quando o professor-estudante já estiver envolvido em atividade de docência, desde que a sua prática esteja integrada ao plano curricular do programa e possa ser supervisionada pela instituição que o ministre.

Entretanto, salienta-se que a educação no discurso oficial é condição necessária para a obtenção de ganhos salariais, mas não se constitui como aspecto suficiente para tal, no que se refere à formação inicial sólida do professor, no sentido de oportunizar capacitação que o leve a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a EPT.

Segundo Palominos (1997), a concepção deste modelo parte do princípio de que os professores precisam ser capazes de "esculpir" seu próprio modo de atuação, tomando por base, sem dúvida, conceitos e teorias discutidos e utilizados em todo o mundo, mas devidamente adequados à realidade do país. Muitos profissionais já atuam em áreas de ensino e desenvolvem outras atividades paralelas e, desse modo, convivem em um ambiente de trabalho, cujo cotidiano evidencia a relação "ensino/aprendizagem". Por isso, eles detêm condições práticas para o desenvolvimento das oportunidades para enriquecer o currículo proposto pela EPT.

A partir dessa ótica, é indicada uma lista de competências necessárias para o exercício do magistério da EPT, conforme apresentamos no quadro a seguir. Porém não existem indicações nem caminhos para melhoria das condições salariais, por meio da implantação de um plano de carreira como propostas concretas e legitimadas para a efetiva formação em serviço dos professores, como também a alocação de verbas para este fim o que, sem dúvida, condicionaria a boa qualidade do trabalho do professor, estimulando-o à capacitação, pois é por meio de um processo inicial e continuado de formação de professores, que surgirão as respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico.

Para melhor esclarecimento e entendimento sobre este assunto, no quadro a baixo são apresentadas as novas solicitações de competências didáticas e metodologias aos professores da EPT.

**QUADRO 3 - COMPETÊNCIAS REQUERIDAS AO PROFESSOR COM O
PROCESSO DE REFORMA DA EPT**

COMPETÊNCIAS
Identificadas com a mediação da aprendizagem
1 - Gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos, concebendo e administrando situações-problema ajustadas ao nível às possibilidades dos alunos e à natureza da formação profissional, para correlacionar as atividades com as teorias que lhes dão suporte.
2 - Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.
3 - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, suscitando o desejo de aprender e favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
4 - Conceber, organizar e gerenciar programas de ensino e situações de aprendizagem, considerando o perfil profissional a ser formado.
5 - Conduzir o processo de ensino em sinergia e integração com os demais professores do curso, de modo a garantir o desenvolvimento, pelos alunos, do conjunto de competências requerido para o exercício profissional futuro.
6 - Fazer aprender a partir de problemas, de desafios e de incertezas na área da formação profissional, objeto do curso, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, competências de enfrentamento da realidade no campo profissional e levá-los a dominar os conhecimentos que a profissão requer e a construir novos conhecimentos.
7 - Situar continuamente o componente curricular sob sua responsabilidade no contexto do amplo projeto de formação do aluno, integrando-o com visão de totalidade/parte/totalidade.
8 - Avaliar a aprendizagem dos alunos segundo uma perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa.
9 - Administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades.
10 - Utilizar novas tecnologias de informação e comunicação para fazer aprender.
Ligadas às disciplinas ensinadas
11 - Dominar os conteúdos disciplinares da área de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vista a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino.
12 - Correlacionar o perfil profissional, objeto do curso, com o componente curricular sob sua responsabilidade.
13 - Integrar os saberes eruditos da formação específica a saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados de modo contextualizado e interdisciplinar, às necessidades da vida profissional do futuro trabalhador.
14 - Investigar a realidade para novas descobertas e construções, conduzindo os alunos à investigação e à inventividade no campo profissional e social.
Exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho
1 - Situar-se dentro dos sistemas educativo, produtivo e social, analisá-los criticamente e contribuir para seu aprimoramento continuamente.

2 - Perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizar sua avaliação crítica com os colegas e os alunos e promover os devidos ajustes na programação da(s) disciplina(s), atualizando-a(s) sempre que necessário.
3 – Saber fazer o que ensina.
4 - Identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conduzir os programas de ensino para seu atendimento.
5 - Conhecer e ter visão crítica dos processos de produção integrantes da profissão objeto da formação do curso técnico.
6 - Conduzir os educandos para aprender em a ser pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente.
7 - Elaborar projetos em equipe, conduzir grupos de trabalho democraticamente, administrar crises e conflitos, referenciando-se em valores éticos, lutando contra toda discriminação social.
Relacionadas com o papel social da escola de EPT inserida numa sociedade democrática
1 - Participar ativamente da formulação e execução do projeto político pedagógico do estabelecimento educacional onde atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional, refletindo sobre as particularidades do estudante que se forma para exercer uma profissão.
2 - Perceber a realidade de cada aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico e com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial.
3 - Compreender a formação do trabalhador sob uma ótica de integralidade - unindo a técnica à ciência; o saber fazer ao saber porque; a preocupação com resultados à preocupação com o social.
4 - Exercer liderança pedagógica e profissional, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como especificamente em sua categoria profissional.
Inerentes à pessoa do professor
1 - Gerenciar seu processo pessoal de formação continuada ao longo de sua carreira profissional, negociando também projetos de formação comum com colegas.
2 – Saber explicar e fundamentar as próprias práticas.
3 - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
4 - Buscar, como atitude permanente, novas estratégias, questionando crítica e reflexivamente sua própria ação e conduta do professor.
5 - Experimentar técnicas e métodos diferentes, ousar, inovar.

Fonte: quadro elaborado conforme os estudos de Cleonise Rehenn (2002).

As competências apresentadas no quadro são provenientes da formação proposta pelo novo formato de ensino, solicitado nos documentos oficiais da Reforma da EPT aos professores.

Em defesa do modelo da EPT dos anos 1990, Rehenn (2003) apresenta cinco categorias de competências que estruturam o perfil das capacidades pedagógicas, propostas ao professor para evidenciar e ‘medir’ a aprendizagem, que são: gerenciar sua progressão; construir e planejar dispositivos didáticos; praticar a interdisciplinaridade; ter capacidade de relacionar, ao processo produtivo e ao mercado de trabalho, as transformações tecnológicas; e aprofundar os conhecimentos teóricos.

Atualmente, o discurso em relação à necessidade da promoção da formação pedagógica ao professor que atua na ETP foi intensificado. Nessa perspectiva a Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais ressalta o compromisso destes, com os cursos de formação de professores, atribuindo a motivação do ato à importância da soma de esforços com o objetivo da diminuição da lacuna hoje existente em nosso país em relação à oferta de licenciaturas. Assim, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é colocada ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas. Ao dar evidência à soma de esforços, destacam-se importantes iniciativas do Governo Lula, nesse campo, como o Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB¹⁴, a reestruturação e expansão das Universidades Federais - REUNI¹⁵ e extensão das políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES¹⁶ e a formação de professores com a implantação do Plano Nacional de Formação docente - PARFOR¹⁷.

Segundo o Secretário da Educação Profissional e Tecnológica do MEC, professor Eliezer Pacheco (2008), a formação dos profissionais da EPT dar-se-á em caráter inicial e continuado. Nesse sentido, ressalta a importância da oferta de Licenciaturas para EPT e de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Enfatiza que na perspectiva do Decreto 5154/04:

¹⁴ Projeto construído pelo Ministério da Educação em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos de Graduação, Pós Graduação e de Extensão Universitária na modalidade de ensino a distância e semi-presencial, visando ampliar o número de vagas da educação superior para a sociedade, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e para os profissionais da administração Pública.

¹⁵ Instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

¹⁶ Desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica.

¹⁷ É um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

É preciso rever a formação de professores aproximando e articulando campos do conhecimento de formação profissional. Tem-se igualmente que implantar políticas de qualificação dos técnicos que atuam em nossas unidades. O avanço evidenciado nos últimos anos na política de qualificação dos docentes é significativo. Dezenas de bolsas de mestrado e doutorado contemplaram professores e os mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER e DINTER) já acontecem em proporção crescente. (PACHECO, 2008, p.7).

Informa que cerca de 30 Polos de Pós- Graduação *Lato Sensu* em PROEJA estão atendendo um número significativo de professores de toda a rede pública de ensino. Parte importante desta política, concretiza-se com o estabelecimento de formas de cooperação cada vez mais estreitas com a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, o que permitirá a expansão da rede federal e a formação do seu quadro docente. Destaca a necessidade inadiável da implantação “de carreiras para os profissionais da EPT em que sejam asseguradas condições como piso salarial, progressão funcional, incluindo condições materiais e financeiras, bem como atenção à saúde ocupacional” (PACHECO, 2008, p.7).

Segundo Perreira (2008), a formação pedagógica para os profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT exige, em primeiro lugar, o comprometimento com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo enquanto aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola, e que se pautem pela permanente reflexão sobre o sentido do “por que fazemos educação neste país”, algo que certamente contribuirá para modificar o perfil do profissional não só docente, mas também os técnicos administrativos que atuam na EPT.

O mesmo autor levanta, ainda, a questão de que não se coloque exclusivamente aos Institutos Federais a responsabilidade da formação dos professores da EPT, por entender que é extremamente importante que universidades e faculdades de educação somem esforços neste sentido.

Para concretização das ações de formação docente, fortalecimento destas ações, e consolidação das iniciativas específicas na área de formação docente, as instituições deverão implantar ou ampliar seus núcleos de Pós-Graduação em Educação, enfatizando a EPT como campo de estudos.

Em relação aos Polos de formação em Pós Graduação *Lato Sensu* em PROEJA, o IFPA, como uma Instituição Federal, assumiu o compromisso junto à Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC), para atuar como Polo no desenvolvimento do Curso de

Especialização em PROEJA no Estado do Pará, com o apoio técnico, na época, da Coordenação Técnico-Pedagógica da Instituição.

A oferta desse curso de pós-graduação fundamentou-se na necessidade da formação de um novo profissional que pudesse atuar na EPT Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, como profissional-pesquisador capaz de integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das pessoas que atuam nessa esfera educativa, trabalhando os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, que são exigências do mundo de trabalho e da própria sociedade. Enfim, o curso remete a uma educação comprometida com a formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética, política e humana e alicerça-se na construção e na integração ao mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, à medida que considera os aspectos humanístico, cultural e científico do cenário nacional, especificamente o da Região Norte, do qual faz parte a demanda a ser atendida com o programa. Ele parte da concepção de qualificação enquanto processo de compreensão de mundo, através das relações interpessoais, levando em consideração que as ações educativas são feitas através da troca de informações e experiências, aproveitando o que cada sujeito tem de bom a acrescentar na turma.

O objetivo geral da oferta é de formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pró-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional de nível básico e técnico de nível médio, integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados.

Os objetivos específicos propõem-se: a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA; b) contribuir para a implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA; c) produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórica-prática da proposta integrada de educação profissional de nível básico e médio de educação de jovens e adultos; e d) permitir o aprofundamento do

conhecimento acerca da educação profissional de nível básico de nível médio e da EJA no contexto da realidade paraense.

O início da oferta de Especialização em PROEJA pelo IFPA, ocorreu em agosto de 2006, com a disponibilização de 100 vagas, distribuídas em três turmas de acordo com o Plano de Trabalho e Projeto Pedagógico do Curso e, desde seu início, o Curso foi ofertado anualmente, finalizando no ano de 2008, em três turmas com 40 (quarenta alunos) totalizando 120 vagas anuais.

O público-alvo foi de professores, técnicos administrativos e gestores da Rede Pública de Ensino que trabalham com Educação Profissional e/ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e também os que atuam ou atuarão no PROEJA, ou que atuam em Centros de Reabilitação de adolescentes em conflito com a lei, portadores de Diploma de Graduação obtido em instituição de ensino superior, com curso devidamente autorizado, reconhecido e credenciado pelo Ministério de Educação.

O curso foi desenvolvido na forma presencial, com carga horária total de 360 horas mais 80 horas para elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. A proposta pedagógica discute 05 (cinco) eixos temáticos:

EIXO I: Educação, Trabalho e Cidadania.

- Políticas Públicas: Trabalho e Educação de Jovens e Adultos
- Educação, Trabalho e Cultura.
- Gestão democrática, EJA e o Mundo do Trabalho.

EIXO II: Organização do Trabalho Pedagógico

- Identidade da EJA articulada à Educação Profissional: Saberes e Práticas Educativas.
- Currículo, Trabalho e Cultura na EJA.

EIXO III: Inclusão e Cidadania no PROEJA.

- Educação em Direitos Humanos

EIXO IV: Didática na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos.

- Planejamento e Procedimentos metodológicos em Temas Geradores, Investigações e Interdisciplinaridade.

EIXO V: Prática de Pesquisa:

- Atividades orientadas para a Monografia.

O Corpo Docente das Disciplinas foi composto por profissionais da Educação com título de Doutorado e Mestrado, cuja área de atuação, pesquisa e estudo esteja vinculado aos objetivos das disciplinas propostas (eixos citados acima).

O Curso contou com a participação de professores do Instituto Federal, Universidade Federal e Universidade Estadual do Pará. E tinha como propósito enriquecer a sua qualidade social, com incidência na produção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar que despertasse, nos educandos, a produção do pensamento crítico-reflexivo.

De acordo com os relatos e observações feitas pelos alunos aos professores e à coordenação, o curso significou um desafio pessoal, pois, boa parte deles, estava afastada de programas de formação continuada sistematizada, e ainda por terem a formação inicial ligada a áreas técnicas. Neste sentido, eles puderam usufruir dos debates educacionais, das discussões políticas, pedagógicas, filosóficas e legais da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

Muitos alunos/professores relataram dramas pessoais em viver novamente os desafios educacionais, tarefas, avaliações e produção escrita principalmente, o que entendemos como uma grande contribuição que o curso oportunizou, ou seja, a capacidade acadêmica da escrita e da reflexão sobre suas práticas.

Outro aspecto que avaliamos positivamente é o fato deste curso ter contemplado participantes de realidades e espaços geográficos distintos. Professores de diversos municípios do Estado do Pará, com realidade sócio-política e cultural distintas, o que permitiu a convivência e a troca de experiências da atuação docente e administrativa da educação em todos em diversos contextos. Foi possível presenciar a empolgação, a expectativa e a emoção que vivenciaram na apresentação de seus trabalhos, na socialização e encerramento do curso, quando demonstravam o gosto e satisfação pela descoberta do saber e a experiência na condição de aprendiz.

A capacitação do professor para a EPT, em todos os níveis, inclusive na Educação Básica, em que a proposta do PROEJA está inserida, torna-se indispensável, diante da necessidade de se preparar o professor para o exercício de sua ação pedagógica.

A atividade profissional do professor insere-se no processo educativo mais amplo, uma vez que é uma atividade ligada à formação humana na perspectiva de preparação para a vida em sociedade. Nessa ótica, a educação deve ser entendida como uma prática social, ou seja, como uma atividade humana por excelência. É a partir da educação que se promove os

conhecimentos que serão a base para que todo indivíduo possa interagir socialmente. É pela educação que os indivíduos recriam sua existência e tornam-se capazes de transformar a realidade em que vivem.

Ao tratar sobre os saberes e práticas vinculadas à formação dos professores da EPT, destacamos que é preciso pensar sobre a formação destes professores que atuam, hoje, nas modalidades de educação básica, levando-se em conta que a maioria foi de professores que têm a sua formação, predominantemente, dentro da academia. Quase sempre chegam aos Institutos, com Mestrado, Doutorado e apresentam sérias dificuldades para ministrar suas aulas para o nível médio, em especial no PROEJA, devido não terem tido, em sua trajetória profissional, qualquer preocupação com a formação pedagógica humanista.

Um dos grandes problemas enfrentados com os docentes principalmente da EPT é a auto-suficiência. Julgar que sabem tudo é o grande erro dos docentes, pois a condição para ser um bom professor é justamente ter consciência da necessidade do constante aperfeiçoamento e não somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é fundamentalmente a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor.

Nesse contexto, a EPT, em nosso país, em quase cem anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices), encontra-se marcada pela forte ação de professores “leigos”, até os dias atuais, no sentido de que sua formação não é suficiente para a tarefa que realizam (PERREIRA, 2010. p: 1).

Visualizando a trajetória da formação dos professores para EPT, percebemos que não houve uma proposta realmente consistente em relação à formação desses professores. Ainda permanece o aspecto do profissional técnico em sala de aula, evidente desde o início desse ensino, nas Escolas de Aprendizes e Artífices com os “mestres professores”, até nossos dias com o “profissional técnico professor” Peterossi (1994). Embora, nos últimos anos, as discussões a esse respeito tenham se intensificado, não se evidenciaram, ainda, políticas públicas incisivas e contínuas no sentido da oferta de Licenciaturas, para este professor, que ofereçam formação pedagógica.

CAPÍTULO IV - O CURSO DE MECÂNICA NO PROEJA – ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Neste capítulo, apresentamos a análise do material coletado na pesquisa. Para isso, descrevemos e analisamos os resultados sobre como o PROEJA foi compreendido e incorporado pelos professores no Campus Belém do IFPA, assim como em que medida a implantação deste programa alterou ou não as práticas pedagógicas dos docentes que nele atuaram e atuam, numa perspectiva de promoção de inovações em suas ações didáticas.

Nossa intenção foi responder ao problema de pesquisa que se constituiu em verificar **se o processo de implementação do PROEJA no IFPA tem contribuído para o desenvolvimento de metodologias e didáticas que possibilitem a integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.**

Assim, procuramos apresentar as informações obtidas, assim como as análises das falas dos sujeitos entrevistados sobre a implantação dos Cursos PROEJA, primeiramente analisando a proposta pedagógica do Curso de Mecânica (PROEJA); em seguida, o que dizem os professores desse curso sobre a sua participação em relação: **às sequências didáticas; à relação professor e aluno; à lógica de organização dos conteúdos; à estratégia de avaliação do processo ensino x aprendizagem dos alunos e ao material didático utilizado no curso.**

A implantação dos Cursos Técnicos no PROEJA no IFPA ocorreu devido à exigência feita pela SETEC por meio da promulgação do Decreto 5478/2005, conforme já apresentamos no Capítulo III. Instituiu-se, assim, 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, abrangendo os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

O Decreto 5478/2005 estipulou a forma de oferta dos cursos, a carga horária da formação geral, habilitação profissional técnica e indicou a necessidade da observância às diretrizes curriculares nacionais definidas e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação

de jovens e adultos e atribuiu, às Instituições Federais, a responsabilidade pela estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos.

No ano de 2006 foi lançado o Documento Base para balizar a construção das Propostas Pedagógicas dos Cursos - PPCs do PROEJA. O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. Com isso, observamos que as instituições formadoras tiveram importantes informações para basear a construção da PPCs e propor inovações pedagógicas e metodológicas em relação à organização curricular e o método de ensino aplicado nos cursos do PROEJA, tendo em vista que a elas foi dada autonomia para isso.

No IFPA, a elaboração das propostas pedagógicas ficou a cargo das Coordenações de Cursos, que solicitavam aos professores sua construção, segundo as indicações da SETEC em seus documentos oficiais já citados anteriormente. As propostas deveriam conter a carga horária, objetivos, metodologia, conteúdo programático, recursos didáticos, cronograma de execução e sistemática de avaliação dos cursos.

Nesta ótica, cabe comentar aqui, a maneira como as políticas públicas educacionais são implementadas no Brasil, justificando o baixo aproveitamento das experiências desenvolvidas nas instituições de ensino, uma vez que estas, geralmente, são excluídas do processo de formulação, ficando apenas com a incumbência de aplicação, além da responsabilidade pelo seu êxito.

4.1. A Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA do IFPA.

Nosso interesse nesta fase do trabalho é de levantar os procedimentos adotados para implantação do curso, objetivos, diretrizes orientadoras para a formação profissional estabelecidas na Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA no IFPA.

Entendemos que a Proposta Pedagógica de Curso é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem e apresenta características de um projeto. Como documento escrito, guarda, então, características e peculiaridades de quem o elabora; enfim, um coletivo mais amplo do que os profissionais da escola e que neste aspecto, se constitui, enquanto um texto, com contexto e história e não mera declaração de princípios genéricos, estanques, nunca revisados. Isto

significa que é histórico, porque é produzido pelos homens que fazem a história do seu tempo, marcada pelas suas vivências, pelas suas certezas e pelas suas incertezas.

Para elucidar a respeito dos trâmites assumidos pela Instituição no processo de implantação do Curso de Mecânica do PROEJA, entrevistamos o **Técnico A** que nos relatou que, na época, houve nomeação dos membros da comissão de implantação do Curso PROEJA por meio de uma Portaria da Direção Geral. Foi relatado que a partir da vigência do Decreto 5478/2005, houve uma Oficina de Capacitação para os Gestores da Rede Federal de Educação Profissional, momento em que a Instituição foi chamada a participar.

A oficina ocorreu no Hotel Beira Rio, com a participação de vários professores e técnicos da Rede, tendo como mediador o Prof. Salomão Hage da Universidade Federal do Pará, que na ocasião apresentou os princípios e concepções para a Educação de Jovens e Adultos e a sua inserção nas políticas do atual governo por meio do Decreto (**TÉCNICO A**). **Entrevista realizada em 12 de agosto de 2010.**

Inicialmente houve um entusiasmo tanto do setor técnico-pedagógico como do corpo docente em relação à iniciativa em promover um espaço para a apresentação do programa trazendo para a discussão um profissional na área, conhecedor da concepção filosófica sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA. No entanto, a participação limitou-se a este evento, pois a situação colocada no IFPA seria a oferta do Programa de Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio Técnico em qualquer circunstância, pois se configurou uma obrigatoriedade.

Como servidor do setor pedagógico o **Técnico A** participou da Comissão de Implantação do PROEJA no IFPA na época CEFET/PA, revelando que

Nossa atuação estava sob a gestão da Diretoria de Ensino, a qual se demonstrava empenhada na tarefa de abrir o edital **com o maior número de turmas**. E a equipe foi gradativamente deixada de fora do processo, no meu caso, fui retirada da portaria como membro da comissão, dando lugar a um grupo pequeno de professores, indicado pelo Diretor de Ensino, cuja tarefa foi de definir o processo seletivo, criar a proposta pedagógica dos cursos, e coordenar politicamente o curso (**TÉCNICO A**). **Entrevista realizada em 12 de agosto de 2010.**

O IFPA foi um dos primeiros executores do PROEJA no âmbito da Rede Federal, participando com a abertura de quatro turmas nos Cursos de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática, sem ter oportunizado um espaço para o debate e estudo, o que demonstrou a adesão de pouquíssimos professores. Até hoje temos dificuldades em tratar das turmas do PROEJA, que são vistas como as turmas de maiores problemas do Instituto. Nessa

perspectiva, indagamos ao **Técnico A** sobre como foram construídas as propostas pedagógicas dos cursos. Obtivemos a seguinte informação:

Aos professores ficou a incumbência de compreender as finalidades do programa e ao mesmo tempo aceitar que faltavam apenas três meses para o início do ano letivo e que sem conhecimentos corriam o risco de ficar diante dos alunos sem nenhum conhecimento a respeito do programa. Em meio a muitas reuniões realizadas pela Coordenação Técnico Pedagógica tentou-se chamar atenção para o risco que seria ofertar tantas turmas no primeiro ano sem ter tido tempo suficiente dos professores se apropriarem da proposta do programa e elaboração da proposta pedagógica dos Cursos em oferta [...]. A formatação dos cursos foi realizada por uma equipe de três professoras da área das humanas que construiu o quadro teórico da proposta com justificativa, objetivos, entre outros (**TÉCNICO A**).

Como podemos verificar, na fala transcrita, a implementação do PROEJA ocorreu de forma pré-determinada pela gestão do ensino que definiu desde o processo de seleção, a organização e desenvolvimento dos cursos a serem ministrados. Com isso, observamos que o setor pedagógico foi alijado do processo e os professores, pela falta de tempo para construção e planejamento da proposta dos cursos, pouco puderam inovar por iniciativa própria. A eles não foi dada autonomia para isso, uma vez que a nomenclatura e a carga horária dos cursos eram estabelecidas previamente pelo Departamento de Ensino.

A análise sobre a participação dos professores está diretamente relacionada a duas grandes questões: uma, ao desconhecimento da proposta do Programa, o que ocasionou o desinteresse e não envolvimento no processo. Podemos também considerar que a postura de alguns professores em assumir uma atitude de recusa dava-se, por acreditar que o público dos cursos do PROEJA não possuía condições de desenvolver o conhecimento científico necessário à sua formação como técnico. Neste sentido, destacamos as falas a seguir.

Diante de questões desta natureza, os procedimentos adotados pela gestão revelaram a falta de compromisso com a qualidade de ensino, oferecida pelas políticas assumidas e a presença constante da administração centralizadora e autoritária, que não concebe o trabalho coletivo e a participação democrática da comunidade escolar (**SUJEITO A**).

Partindo do princípio adotado pela gestão, de que todo processo de implementação do curso residia somente na oferta do maior número possível de turmas e cursos, não tivemos muito que fazer as tentativas da equipe pedagógica em sensibilizar para a complexidade da proposta e de que seria importante desenvolver estudos, exigir capacitações junto a SETEC/MEC, caso fosse necessário e obrigatório faríamos um turma piloto (**SUJEITO A**).

Também, em relação à gestão, foram citadas, como pontos negativos a pressão exercida na oferta do curso da Rede Federal de Educação, estabelecendo um percentual a cada

ano como oferta obrigatória, e a ausência, na criação do decreto, de uma urgente política de formação de professores e técnicos que conduzissem a elaboração das propostas de cursos para a devida oferta.

Após o relato, sobre o processo de implantação do Curso, realizamos uma análise detalhada da PPC do Curso de Mecânica Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que encontra-se agrupado no Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais constante do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e tem a carga horária de 2.400h mais 240h para o desenvolvimento da prática profissional. Nesta fase da pesquisa, adotamos, como método, a análise documental, e nos amparamos para análise dos dados, nas categorias: a) concepção de formação; b) princípios de formação; e c) processos de ensino-aprendizagem propostos.

4.1.1 A Concepção e princípios de Formação da Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA.

Destacamos que o projeto tem como base a formação integrada do educando, assumindo o trabalho como princípio educativo, o que implica:

a) Considerar o trabalho como elemento central do processo de produção da existência humana, por meio do qual transforma a natureza, produzindo os bens necessários que visam garantir sua sobrevivência, a partir das condições históricas, materiais e espirituais existentes. (PPC, 2007, p. 2).

A proposta ressalta que, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, o princípio educativo do trabalho ganha relevância ainda maior, posto que discute a educação da classe trabalhadora, com os anseios e necessidades que gravitam em torno do mundo do trabalho e suas configurações atuais.

b) Tomar o processo formativo na via de superação do dualismo da educação que historicamente se fez presente em nosso país, determinando no Ensino Médio dois modelos de educação: um, para a formação das classes hegemônicas fundadas numa cultura geral; outro, para a classe trabalhadora de caráter técnico e instrumental voltado unicamente para a formação de mão de obra requerida pelo mercado. (PPC, 2007, p. 3).

c) Resignificar a dimensão do trabalho, de seu sentido desumanizador em vista do seu potencial criador e humanizador, pela mediação de uma prática pedagógica que estabeleça a articulação entre as duas dimensões, a partir de uma visão crítica da sociedade, do mundo do trabalho e da própria educação, bem como dos elementos que permeiam estas relações enquanto processos histórico-sociais, produzidos pelos homens, em vista de sua autotransformação e da mudança na realidade, na busca de superação dos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais. (PPC, 2007, p. 3)

Outro destaque da proposta é para a necessidade de atenção para o fato desses jovens e adultos terem experiência no âmbito do trabalho, o que deve estreitar e oportunizar ainda mais a formação integrada. As práticas pedagógicas devem aproveitar e relacionar os saberes científicos, a experiência de vida dos alunos aliada às reflexões propostas no ambiente formal de educação, gerando uma formação significativa, o que pode transformar a compreensão dos alunos sobre a realidade, não apenas em relação ao trabalho, mas também no que diz respeito “às relações sociais, culturais, políticas e éticas. Nesse sentido, a formação integrada deverá articular um processo formativo que contemple a unidade entre Formação Geral e Formação para o Mundo do Trabalho, sem atrelar-se de forma imediatista a este”. (PPC, 2007, p.4).

A proposta revela que a formação integrada deve ocorrer a partir da construção e da produção de conhecimentos teóricos e práticos, que possibilitem aos estudantes um sólido domínio das técnicas, das tecnologias e dos conhecimentos científicos que lhes dão sustentação, que estão na base do sistema produtivo, articulado às demais ciências como as artes, a linguagem, a filosofia, de modo que possam compreender a realidade enquanto totalidade dialética em suas múltiplas dimensões: social, econômica, política e cultural. (PPC, 2007, p.4).

Em relação aos princípios de formação, o PPC do Curso de Mecânica do PROEJA apresenta primeiramente a concepção do trabalho como princípio educativo, onde defende que este é o meio pelo qual os homens e mulheres produzem suas histórias como sujeitos transformadores. Defende a necessidade do estabelecimento de um processo formativo alicerçado por sólida formação sobre o mundo do trabalho, seus fundamentos científicos, históricos, políticos, sociais e culturais, com o domínio das técnicas e das tecnologias.

Estabelece que as ações pedagógicas devam ser desenvolvidas de forma reflexiva, visando à constituição de sujeitos ativos, criativos e participantes do processo produtivo, bem como o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, política e cultural.

Também, propõe a articulação dos saberes e experiências gerais e locais como forma de integrar o geral e o particular, resgatando a unidade do conhecimento sobre a realidade regional, nacional e internacional, numa perspectiva do desenvolvimento sustentável que promova a igualdade material, social e cultural, o que implica formar cidadãos participativos, comprometidos com a construção de um projeto de sociedade fundada na justiça social. Ressalta a necessidade de considerar as questões étnico/raciais, de gênero, como componentes da formação integrada, numa perspectiva crítica dos fatores que geram processos discriminatórios em nossa sociedade, tendo em vista o reconhecimento e o respeito à diversidade. Destaca o aspecto de contribuir para o desenvolvimento da região numa perspectiva de desenvolvimento sustentável, na medida em que a Região Norte apresenta um quadro de possibilidades reais de desenvolvimento econômico e cultural em razão de suas riquezas naturais e diversidades culturais.

Chama atenção para a importância da gestão ter forma democrática, como processos comunicativos dialógicos que permitam, ao conjunto da comunidade escolar, realizar processos de integração vivenciando, como sujeitos, os problemas e apresentando propostas aos desafios político-pedagógicos inerentes à formação integrada. Finalmente, destaca o compromisso social e ético do profissional, estimulando relações solidárias e trabalho coletivo, bem como de respeito às diferenças de gênero, de relações étnico-raciais e culturais existentes.

Cabe destacar que os princípios, delineados na PPC de Mecânica PROEJA do IFPA, apresentam-se sintonizados com os princípios para o programa descrito em seu Documento Base (MEC/SETEC, 2006) são eles: inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; compreender o trabalho como princípio educativo e definir a pesquisa como fundamento da formação, condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Entretanto, conforme os resultados da pesquisa, na realidade, as ações de gestão educacional ocorridas no desenvolvimento dos Cursos em oferta no Campus Belém, não correspondem a estes postulados.

4.1.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem no Desenvolvimento do Curso de Mecânica PROEJA do IFPA.

Sobre este aspecto, a proposta explicita a necessidade da relação entre os conhecimentos, habilidades e valores já adquiridos e os novos a serem construídos pelos estudantes, ou seja, entre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo e o que necessita saber para consolidar sua aprendizagem. Destaca que, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, torna-se imperativo que tal conhecimento tenha um significado associado à prática, pois o “construir saberes” destes atores certamente é pautado na apreensão dos saberes estruturados a partir do acúmulo de experiências e *práxis*. Estas indicações são feitas apenas no âmbito teórico, pois, na proposta do currículo, não estão esboçados os passos metodológicos que indicam esta possibilidade.

A PPC também destaca a relevância no processo educativo escolar das interações sociais, como fatores significativos e importantes para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, na medida em que, por meio destas, os educandos socializam experiências, nas quais a comunicação entre as pessoas exerce papel fundamental. Oliveira (1997), indica que o ato de ensinar não pode ser desenvolvido de forma espontânea, mas requer processos organizativos intencionais que permitam ao educando construir conhecimentos, habilidades e valores que elevem sua compreensão sobre a realidade para nela atuar de forma ativa e participativa, transformando-a.

A direção que o professor deve assumir na condução do processo de ensino-aprendizagem precisa estar sustentada na concepção de homem como ser ativo nas relações e conhecimentos. Assim, a aprendizagem é concebida como processo de construção e reconstrução de conhecimento, não como ato de transferência de um sujeito aos demais. Nessa perspectiva, os conteúdos a serem apreendidos precisam ser tratados, refletidos, reelaborados pelo educando, para que de fato possa se constituir em conhecimento dele. Neste caso, o papel do professor é de mediador da relação sujeito-objeto de conhecimento-realidade, ou seja, o professor como mediador do processo de construção do conhecimento. É importante destacar o que diz o documento:

O ato de ensinar deve, portanto, sustentar-se do ponto de vista metodológico em métodos que potencializem o desenvolvimento da autonomia para aprender, para problematizar a realidade, como totalidade, de forma reflexiva. (PPC Mecânica, 2007, p.6).

Como o tal, o objetivo dos métodos participativos é fazer com que os educandos participem ativamente do processo de construção do conhecimento, desenvolvendo sua autonomia para aprender, desenraizando a prática expositiva como modelo metodológico que toma o ato de ensinar apenas como transmissão de conteúdos, transformando o educando em ser passivo receptor de fatos e conceitos, expostos pelo professor. Dessa forma, vale destacar Freire quando expressa “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (2005, p. 47).

Sobre os aspectos metodológicos, a proposta indica três eixos fundamentais que devem sustentar a prática pedagógica, consistindo-se basicamente, nos seguintes aspectos:

- a) Mobilização para o conhecimento e significação.
- b) Construção do conhecimento estabelecido no confronto entre sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência.
- c) Elaboração e expressão da síntese do conhecimento de sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como sua expressão.

Assim, define que pelos conhecimentos inerentes ao currículo é esperado que os futuros profissionais interrelacionem o aprendizado no que tange à visão de mundo e os processos que a humanidade vivenciou até chegar à estrutura social que hoje conhecemos e, a partir disto, sejam capazes de indagar, refletir sobre os aspectos vinculados em sua relação com a natureza, sociedade e o próprio conhecimento e, dessa forma, obter um perfil profissional pautado em conhecimentos, habilidades e valores que respondam às exigências do atual mundo do trabalho. Destaca que as atividades de ensino e aprendizagem poderão realizar-se em sala de aula, em laboratórios, em atividade de campo e em situações reais de trabalho, atendendo às especificidades do processo educativo, desenvolvendo-se através de seminários, projetos, experimentos, participação em eventos científicos e culturais, oficinas, visitas, excursões, pesquisas, entre outros.

Observamos que a PPC do Curso de Mecânica PROEJA se assemelha aos planos de cursos regulares que já vinham sendo desenvolvidos no IFPA. O diferencial está no quadro teórico do projeto, onde foram apresentados sua concepção, princípios de formação e o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, em relação à estrutura curricular, divisão e agrupamento dos conhecimentos em disciplinas, apresenta-se reproduzindo o já existente nos antigos cursos regulares da Instituição.

No documento do PPC, a prática pedagógica é vista como prática social e, como tal, orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto desta prática. Daí depreende-se que o sucesso do ensino e da aprendizagem reflete a ação didática realizada pelo professor, em conjunto com o aluno. Esta ação didática necessita de um planejamento adequado e coerente com a realidade do perfil de cada turma, sobretudo, em termos de um processo de qualificação profissional em geral.

Entendemos que um plano de curso construído e/ou reconstruído a partir da realidade do aluno pode vislumbrar uma aprendizagem significativa. Com isso, identificamos um movimento pedagógico no sentido de ajuste de aprendizagem e não da realização de uma aprendizagem significativa que prima pela mobilização dos alunos na busca da compreensão.

4.2 Os Desafios dos Professores da EPT no Desenvolvimento de suas Práticas no PROEJA

Discutir as caracterizações da EJA é de fundamental relevância para a sistematização de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos alunos que se inserem nos programas educacionais voltados à profissionalização, visando essencialmente elevar a qualidade do ensino ofertado, ao mesmo tempo em que serve de referenciais para a formação dos professores. Ao situarmos a especificidade contemplada na EJA, é possível apontar caminhos para a efetivação de uma prática pedagógica situada no contexto da realidade dos sujeitos, tornando efetiva a possibilidade de se construir um currículo que avance no sentido de compreender a diversidade.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2006, p. 6).

Situar tais sujeitos no âmbito da EJA possibilita refletir sobre a prática pedagógica usada nos programas destinados à formação e qualificação da força de trabalho, em especial, avaliando cada contexto de inserção dos sujeitos e as perspectivas que se podem alcançar com esta modalidade de ensino. Assim, o desafio proposto ao PROEJA está na construção de um currículo singular, que responda às situações concretas que se manifestam nos espaços

educativos em que ela é oferecida, resultando na construção de possibilidades de avanço da escolarização e da qualificação do ser humano para enfrentar o novo momento protagonizado no mundo do trabalho.

A superação da educação fragmentada oferecida aos segmentos populares excluídos, como forma compensatória, vem de encontro às expectativas de avançar na produção de uma sociedade mais esclarecida e capaz de construir novos valores éticos e políticos e, para tanto, a concepção do PROEJA rompe com os princípios tecnicistas e avança em direção a um modelo capaz de responder às novas condições materiais vivenciadas na sociedade global e.

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2006, p. 7).

O Documento Base do PROEJA (2006) ressalta que a formação humana defendida no programa, implica no repensar da prática pedagógica, em especial, na busca de construção de um referencial de ensino que seja capaz de levar o jovem e o adulto a refletirem sobre sua realidade, situando-os como sujeitos com possibilidades de construção de outro modelo de sociedade, em que a superação da exclusão seja possível.

É importante enfatizar que no momento histórico atual a sociedade tem, como diferencial para acesso ao mundo do trabalho, a apropriação do conhecimento e sua utilização para solução de problemas, de modo que o trabalhador necessita dispor de conhecimentos para intervir em situações que se manifestam no cotidiano e tal situação implica na elevação dos níveis de escolarização. Chamamos atenção, que:

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos (BRASIL, 2006, p. 12).

A presença de fatores diferenciadores que compõem o PROEJA no que diz respeito ao acesso à formação básica profissional de jovens e adultos, que a longo período encontram-se distanciados dos ambientes escolares, é que levam a reflexões no campo didático e pedagógico, em função da necessidade de adequar e adaptar o ensino à realidade destes alunos. Assim, é essencial que a formação docente para atuação no programa contemple

valores e princípios da educação libertadora e, de posse de tal referencial, se pensar na construção de uma proposta vinculada aos segmentos populares.

Refletir sobre a prática pedagógica no PROEJA traz como consequência a superação da lógica da competência técnica sobreposta à competência humana na atuação do professor. Nessa lógica, é fundamental que se discuta a formação docente num campo mais amplo, pois:

Por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. (BRASIL, 2006, p. 26).

Isso nos faz lembrar as ideias de Freire (2004), quando destaca que a prática educativa é uma atividade humana, fundamentada pelo reconhecimento do outro como sujeito histórico e construtor de saberes e, por meio do diálogo, é possível ambos se reconhecerem como tal. Por se tratar de uma atividade humana, a prática pedagógica deve reconhecer a existência do outro, reconhecer que o outro traz consigo saberes construídos em sua vivência, os quais merecem ser expostos para a construção coletiva de uma visão de mundo que proporcione a todos compreender a realidade.

Considerando que trata de um modelo educativo diferenciado daquela educação dita regular, neste caso, a formação continuada dos professores para atuação no PROEJA, deve propor novos sentidos a serem aprendidos pelos professores acerca de seu trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, ao professor cabe a reflexão sobre as implicações sociais que levaram esses sujeitos a estarem em defasagem com relação à idade e à formação escolar. Outra situação refere-se às perspectivas que eles levantam em relação à possibilidade de apropriação do conhecimento para inserção no mundo do trabalho formal, já que para esses sujeitos a participação no mundo do trabalho é o fator fundamental para o resgate da cidadania e da dignidade.

Na EJA, em especial, nas turmas do PROEJA, é relevante considerar que esses sujeitos já trazem consigo uma bagagem de vivências construídas numa situação concreta, capaz de contribuir para a formação de sua visão de mundo e buscar, a partir do diálogo com

o docente, a possibilidade de reflexão e entendimento dos conteúdos ministrados com respaldo na compreensão das relações sociais articuladas ao mundo produtivo. A reflexão sobre a realidade sociocultural dos sujeitos inseridos nos programas do PROEJA é um fator imprescindível para a formação do professor, sendo ele capaz de reconhecer a singularidade com que sua ação educativa e pedagógica é capaz de contribuir para a mudança da realidade vivenciada. Porque,

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (MOURA, 2006, p. 7a).

O mesmo autor destaca a necessidade de orientar a formação docente mediante uma visão que englobe a técnica, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, a preparação para o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia.

A construção do saber docente para atuação no PROEJA inclui princípios e valores éticos e morais, capazes de orientar a postura e a ação dos professores e, de acordo com Freire (2004), é na reflexão sobre a ação que é possível compreender a relação humana e social subjacente ao ato educativo. É importante assegurar, na construção do saber docente, a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, como exigência historicamente construída pela sociedade.

Freire (2004), ao discutir a formação do professor, aponta para um conjunto de valores éticos, morais, humanos e sociais, que se manifestam no cotidiano das relações entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo. A reflexão sobre a realidade leva à compreensão da singularidade humana, sendo esta dimensão fundamental para a produção da autonomia.

Um dos saberes fundamentais à prática educativa crítica está relacionado à compreensão de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para produção ou construção de determinada ação. Para tanto, a formação do educador deve ser

permanente e este processo deve ser dialógico, em que formador e formando se constituem enquanto sujeitos da formação.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar. É ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2004, p. 7).

Concebida numa perspectiva dialógica, a formação do educador deve superar a relação sujeito/objeto e, nesse caso, não há docência sem alunos, pois ambos se complementam e são essenciais para o crescimento, visto que aquele que ensina aprende ao ensinar. No âmbito do PROEJA, os professores precisam ter a consciência de que os alunos constroem saberes resultantes de suas vivências, logo, este momento de troca é significativo.

Para Freire (2004), o ato de aprender precede o ensinar, e foi assim que historicamente homens e mulheres construíram suas relações sociais, ao recriaram situações que permitiram vivenciar novas experiências. O ato de ensinar e aprender é dialético, portanto é ausente de situações verticalizadas em que o sujeito que ensina domina o sujeito que aprende, de modo que o aprender se constitui como alternativa de possibilidade de criação, de construção coletiva.

A crítica ao ensino bancário realizado por Freire (2004), se refere aos reflexos que ele traz ao educador e ao educando, inibindo a criatividade, e mantendo a subordinação ao conhecimento. Assim, é necessário que seja rompida esta vinculação, favorecendo a curiosidade e o exercício da força criadora. A experiência dos alunos deve servir de ponto de partida para a ação educativa contextualizada.

As questões levantadas aqui, relativas ao ato de ensinar, implicam na transformação da prática bancária, em que o ensino se apresenta ausente da mera transferência de conhecimento de um sujeito a um objeto. Para Freire (2004), ensinar exige o reconhecimento de que o ser é inacabado, de modo que o educador, no instante em que vivencia sua prática, é capaz de refletir sobre as possibilidades de construção de valores que caracterizam a diversidade.

Entendida como um processo de construção humana, segundo as perspectivas autônomas, a prática educativa é orientada para a constante valorização da autonomia dos educandos, compreendida como autênticos sujeitos no processo, e assim o educador deve refletir, constantemente, a singularidade do educando, sua realidade e visão de mundo. Novamente, Freire ilumina quando questiona

Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2004, p. 10).

É preciso lembrar que a prática educativa oportuniza a constante compreensão da diversidade de pensar e agir dos alunos, tornando-se essencial que o educador expresse contentamento e esperança com suas práticas e projete possibilidades de mudanças a partir da ação reflexiva.

No instante em que o educador oportuniza a construção autônoma do saber, ele é capaz de suscitar a curiosidade do aluno rompendo com o ensino bancário que resulta na alienação. A visão de Freire (2004) revela a importância que a prática educativa expressa na construção do processo transformador, decorrente da reflexão de que os sujeitos que dele participam expressam em decorrência das possibilidades de autonomia que o educador e o educando apresentam para transformar sua realidade. E complementa...

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2004, p. 13).

A fundamentação pedagógica libertadora expressa o quanto a prática educativa é dialógica, uma vez que nela estão representados sujeitos que vivenciam realidades diferenciadas por fatores socioculturais e ideológicos que se manifestam nas relações humanas. Por se revelar enquanto uma ação dialética, a prática educativa é uma atividade em que educador e educando participam segundo relações horizontais articuladas aos princípios éticos e morais que delimitam as relações humanas, e assim a educação possibilita aos sujeitos históricos construir formas de pensar autônomas, uma vez que o ser humano se forma em constante diálogo com a realidade.

As considerações de Freire (2004), a respeito da prática educativa autônoma, leva à reflexão sobre o ser humano enquanto sujeito construtor de sua história, mediado por relações dialéticas que possibilitam o crescimento tanto do educador como do educando. Baseados na presença de princípios éticos nas relações humanas, em que o respeito às diferenças e à valorização da especificidade humana pode ser resgatado na elaboração de um projeto de

sociedade capaz de construir relações solidárias e de participação de todos no processo de valorização da autonomia e do diálogo nas relações sociais.

Em vista das considerações acima, indicamos a necessidade de discutir em qualquer nível de ensino e em especial no PROEJA a concepção de prática pedagógica que considere a realidade sociocultural dos alunos, reconhecendo sua condição de sujeito no processo ensino-aprendizagem, superando a concepção bancária, que por décadas norteou a formação do professor e que se pauta na perspectiva do professor como transmissor do conhecimento acumulado historicamente, e o aluno como sujeito passivo que memoriza as informações em sala de aula.

4.2.1 A participação dos professores no Curso.

Segundo Martins (1998), a prática pedagógica requer uma direção, um sentido, mediante a organização de procedimentos que garantam a atividade prática, que possibilitem uma formação humana dos indivíduos, e tornem efetivo o processo educativo, esclarecendo-lhes sobre as finalidades e meios para sua realização, conforme as opções feitas em relação ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira.

Procuramos nesta fase da pesquisa, inicialmente, saber, através das entrevistas, o que pensam e têm a dizer os professores sobre como iniciou sua participação e como esta se deu em relação a sequencia de atividades e a lógica da organização dos conteúdos, os materiais didáticos, os resultados de aprendizagem, a lógica de organização dos conteúdos,

Segundo o Documento Base (2006), a formação de professores e gestores para execução da proposta do PROEJA torna-se essencial para que ocorra o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, assim como a construção de um quadro teórico de referência e sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo, devendo “garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas” (BRASIL.2006: p. 48).

Assim, os professores foram perguntados **sobre como iniciou a participação do professor no PROEJA se houve indicações a respeito dos objetivos, diretrizes e metas do programa que respaldassem seu planejamento e prática pedagógica no desenvolvimento das aulas.**

As falas dos professores entrevistados revelam que alguns deles tiveram oportunidade de conhecer, mesmo que de forma superficial, a proposta do PROEJA, pois participaram como alunos de uma Especialização no tema, oferecida aos docentes que atuavam ou já atuavam ministrando aulas no Plano.

Antes de atuar como professora no PROEJA **cursei a Especialização em PROEJA**, a primeira versão que era uma versão para os funcionários/ técnicos e professores, visando a preparação para a implantação do PROEJA, enquanto curso técnico aqui na Instituição. Então fiz a especialização na primeira turma ofertada. E eu vejo que a Especialização no PROEJA ampliou meus conhecimentos, me proporcionou uma bagagem de conhecimentos que eu não tinha antes, principalmente a relacionada a própria política de educação Profissional e de EJA no Brasil. **(PROFESSOR C)**.

Eu fiz uma **Especialização que ocorreu no ano 2006 na área da EJA**. Momento em que **ganhei muitas informações sobre a proposta do PROEJA e outras por meio de nossas pesquisas**. Informo aqui que tive sim acesso aos objetivos do PROEJA principalmente na Especialização, **pois a mesma foi uma forma de dar e receber informações**, que vieram atender nossas expectativas, pois o que se observa, hoje, trabalhando com alunos do PROEJA, é que ainda existe muito caminho a trilhar, pois ainda encontramos muitas dificuldades. **(PROFESSOR F)**.

É perceptível nas falas dos professores **C** e **F** que o Curso que realizaram no início dos trabalhos, nas turmas do PROEJA, lhes trouxeram muitos conhecimentos relacionados à proposta do Plano.

Entendemos que a capacitação do professor para a EPT em todos os níveis, inclusive na Educação Básica, em que a proposta do PROEJA está inserida, torna-se necessária, diante da necessidade de preparar o professor para o exercício de sua ação pedagógica. Neste sentido, achamos pertinente orientar as práticas de formação continuada de professores, as quais deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos professores a sua atualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal. Donald Schön (1983, p.63)¹⁸ nos ilumina sobre isso “A dimensão do desenvolvimento constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão”

Na ação, quando cada professor é capaz de refletir na prática; sobre a ação, quando os professores individualmente e em grupo refletem sobre as suas práticas; sobre a reflexão na ação, quando os professores por meio da análise das suas práticas as

¹⁸ Desenvolve estudos sobre a prática profissional construindo uma epistemologia da prática como ação reflexiva dos profissionais.

reelaboram, reestruturam e adéquam aos contextos de realização. (SCHÖN 1983: p. 63):

Portanto para tal seria necessário um ambiente na escola que facilitasse esse processo e estimulasse os professores a serem profissionais reflexivos, o que de fato não ocorreu. A fala, a seguir, revela a dificuldade que os departamentos e serviços pedagógicos, enfrentam hoje, em envolver o quadro docente da EPT em cursos, oficinas, encontros de formação pedagógica.

Houve sim, o primeiro momento foi a **Especialização**, lógico na especialização, muitos professores não participaram, pois não foi uma imposição foi uma coisa correta, ficou livre aos professores conforme sua aptidão e atração pela Educação de Jovens e Adultos. **Na verdade, o que eu vi, foi que as pessoas tinham ido pelo título, pela mudança financeira no seu contra cheque, talvez por alguma outra gratificação que pudesse ganhar [...].** Observamos em vários momentos os professores falarem que não acreditavam no PROEJA e que não ia dar certo, E que não iam dar aula para peão, falaram coisas assim bem pesadas e preconceituosas. **Na Especialização tivemos a oportunidade de conhecer a fundo a Educação Profissional. Durante o curso, foram disponibilizadas apostilas informativas das diversas disciplinas. (PROFESSOR L).**

Sabemos que a formação continuada sempre foi almejada e solicitada pelos docentes que relacionam as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas à ausência de capacitação. Porém, o que se vê é que os docentes quase sempre se interessam em realizar esses tipos de cursos, às vezes, em busca de vantagens pecuniárias que poderão advir, do que realmente em se manter atualizados e acompanhando as novidades na área da educação. Sobre isso ressaltamos que esse desestímulo pode ter se originado pela desvalorização da classe, baixos salários de mercado e, sobretudo, pela má formação que recebem os professores.

Observamos, nas falas dos professores **D, E, A, B, G, I, J** a seguir, que os objetivos e as diretrizes dos cursos do PROEJA, no IFPA, não foram devidamente informados aos professores, e isso, visivelmente, dificultou o bom andamento de suas práticas pedagógicas, visto que passaram a atuar na formação de sujeitos, os quais não conheciam.

Quando iniciei o trabalho com o PROEJA não fui informada de nada em relação ao programa. E o primeiro contato que tive foi quando começamos a reelaborar o plano de curso do PROEJA há dois ou três meses atrás com a equipe da PROEN. **(PROFESSOR D).**

O PROEJA na verdade começou com os professores da Mecânica, e muitos que participaram já estão aposentados. **Nós, professores novos, já pegamos o PROEJA em andamento, durante a nossa presença (eu estou há dois anos). Nunca teve uma oficina, alguma coisa parecida que nos esclarecessem sobre o modelo PROEJA. (PROFESSOR E).**

Não tivemos informações diretas sobre o que era o PROEJA, seu diferencial, tipos de alunos, necessidades. A gente começou a ler alguma coisa a respeito do PROEJA ultimamente, três meses atrás nas oficinas de construção do Currículo. **(PROFESSORA A).**

As falas também revelam a falta de reuniões pedagógicas e avaliativas no desenvolvimento do PROEJA, Campus Belém do IFPA, fator crucial no processo de implementação de um projeto dessa envergadura. Devemos estar consciente de que esse desafio da realização da Educação Profissional de Nível Técnico na modalidade EJA de ensino envolve uma mudança radical tanto nos modos de ensinar como nos de aprender. As reuniões pedagógicas devem ser frequentes, assim como os cursos de capacitação que devem abordar e vivenciar os processos.

Comecei no PROEJA para suprir a necessidade de professores para ministrar a disciplina Mecânica Técnica na turma. **A mim não foram dadas informações sobre as concepções do Plano.** Apenas o Coordenador falou que deveríamos aplicar a disciplina o mais rápido possível, me falaram que era apenas um programa do governo federal. **(PROFESSOR B).**

Sei que houve cursos, houve especializações, **houve até professores daqui que fizeram especializações do PROEJA, mas desses que fizeram, dois já se aposentaram e um se aposenta agora em agosto.** **(PROFESSOR G).**

Olha para eu iniciar com o PROEJA **eu já peguei a turma que foi lotada com a professora Ana Paula, e estou me baseando pelo planejamento dela,** porque como é Sociologia II, eu não estou trabalhando o início, eu tenho que ter a noção de que foi trabalhado antes e do que precisa ser trabalhado agora. Eu partir do planejamento da professora. **(PROFESSOR I).**

Aqui na escola, a minha participação foi recente, **momento em que a Chefia de Departamento me indagou se eu tinha interesse de trabalhar com o PROEJA e aí eu disse que sim, pois sempre gostei muito de trabalhar com esse público adulto,** então aqui na escola essa é a minha primeira turma de PROEJA. **(PROFESSOR J).**

Os depoimentos dos professores evidenciam um problema de execução e concepção na implantação das diretrizes do PROEJA, a partir do momento em que eles são convidados para ministrar aulas no Curso sem que lhes sejam dadas informações sobre as suas diretrizes, intenções e metas, nível e características dos alunos que seriam atendidos nos cursos. Nesse caso, entendemos que os professores têm buscado, por meio de suas experiências, ajustar suas práticas pedagógicas às aulas ministradas no PROEJA.

Todas estas informações que não foram repassadas, aliadas às peculiaridades dos alunos atendidos pelo Plano, que são aqueles que há muito tempo estão distantes da escola, na maioria das vezes não possui formação básica e/ou encontram-se desempregados, seriam essenciais para a elaboração de uma análise compreensiva da relação de ensino e

aprendizagem estabelecida nos cursos do PROEJA, identificando as necessidades pedagógicas especiais presentes ou não nas práticas educativas dos professores, na intenção de delinear uma proposta inovadora de ensino.

Segundo os estudos de Cunha (2004), o caráter pedagógico da prática educativa processa-se como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana. Esta ação acontece por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados, recomendando o tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que propósitos. Portanto, é fundamental ao bom desempenho pedagógico, tanto dos professores quanto dos alunos, a orientação prévia sobre os objetivos, clientela a serem atendidas, diretrizes e metas do Plano, pois, sem isso, a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas torna-se limitada.

Outro fator importante a destacar refere-se à forma de acesso dos alunos ao Curso. Foi perguntado à equipe de professores **como foi realizada a seleção dos alunos para a realização dos cursos e se ele teve participação no processo**. Eis a resposta dos **Professores**:

Não fomos consultados e nem convidados a opinar na elaboração de estratégias ou modelo de seleção para o ingresso dos alunos do PROEJA. Sabemos da existência de uma comissão de processos seletivos que nunca se deu o trabalho de conversar com as Coordenações dos Cursos ofertados, para que juntos encontrássemos uma estratégia para selecionar realmente trabalhadores que tivessem uma bagagem de experiências ou pelo menos aptidão para o desenvolvimento da profissão proposta na formação. (**PROFESSOR B**).

Olha eu posso ir um pouco mais longe, pois o meu tema de conclusão da especialização foi relacionado à forma de ingresso desses alunos, ele foi até publicado em um livro, e lá faço sugestões em relação as possibilidades de seleção. Mas para minha surpresa, a seleção foi por meio de sorteio, a comissão responsável pelo processo nunca nem procurou saber sobre o estudo científico realizado. Eu acredito que por conta disso, é que temos muitas dificuldades, pois foram sorteadas pessoas que estavam dez anos afastados e pessoas com dois anos, pessoas com experiências na profissão e pessoas que nunca tiveram acesso a mesma. Então essa disparidade causa muitas dificuldades (**PROFESSOR J**).

Podemos verificar com a fala dos **professores B e J** que existe uma desarticulação entre a gestão geral do ensino com a gestão de cada curso. Verifica-se a manutenção das relações sociais que por vezes acentuam os mecanismos de controle, dificultando o grau de iniciativa dos professores. Identificamos na fala, o desafio que os professores têm enfrentado para poder opinar dentro do modelo organizacional fechado, e desenvolver um ensino mais articulado à realidade, aos interesses e às necessidades práticas dos alunos.

Existe uma carência de discussão coletiva da proposta, neste caso, quase sempre não há disponibilidade de tempo para reuniões que viabilizem uma ação coletiva e, em decorrência disso, falta entrosamento entre as diferentes áreas de gestão e ensino. Observamos depoimento a seguir:

Não tem plano então não tem diretriz é **um trabalho muito individualizado, não sei nem que são os outros professores seja das disciplinas técnicas ou da cultura geral.** Olha os professores do curso que estou trabalho nesse semestre que é Curso de Informática nem conheço os professores, não sei o que eles estão trabalhando. É totalmente desarticulado. (**PROFESSOR F**).

Única e exclusivamente na área de ciências humanas, **nessa forma interdisciplinar só as ciências humanas,** com sociologia, com história eu consigo ouvir o meu colega a pensar um projeto. No começo eu achava isso um ápice, hoje pra mim isso é insuficiente, já restringiu. Para mim o interessante é **agregar outras áreas do conhecimento, mas hoje a gente consegue fazer isso verticalmente é ensino integrado regular e PROEJA, nunca conseguimos trazer os professores da área técnica pra discutir e ai me preocupa muito,** pois passado pelos corredores do Instituto o que eu escuto que já foi concretizado na fala de gestores aqui é que nós da formação é somos o problema da instituição é a gente que não trabalha, que não dá aula. Então isso me causa assim uma profunda indignação porque se formos fazer uma análise é a formação geral que sustenta o mínimo de integração que existe dentro dessa instituição e isso não fica restrito ao PROEJA não, em outros níveis também. (**PROFESSOR L**).

Conforme as falas dos **professores F e L** a problemática da organização do trabalho pedagógico aprofunda-se no desenvolvimento dos Cursos PROEJA do IFPA, que aponta a necessidade de um trabalho mais coletivo no qual ocorra uma integração entre as diversas disciplinas em torno de situações concretas da prática dos alunos.

Observemos o quão curiosa é a fala do **professor H**

Olha, tem um momento em que **nós professores precisamos trabalhar juntos,** mas devido às especificidade de cada disciplina trabalhamos na maioria das vezes separados. Nossa intenção na Coordenação do Curso é digamos ter um planejamento conjunto, pois veja bem a matéria tecnológica, ela tem uma diferença muito grande na parte laboratorial. Então existem momentos em que você tem que trabalhar sozinho, que você não pode dividir porque é completamente diferente de um outro conteúdo, mas tem um momento que a integração entre eles, que você pode chegar com outro colega e trocar informações sobre o trabalho com os conteúdos, trocar figurinhas que com certeza melhorará e facilitará o trabalho pedagógico, traçando informação, de uma forma não formal. Isto acontece mais com os professores da área técnica, os professores da área geral, eles são separados não por nós, sabe por quê? **Porque por exemplo: eu tenho o conteúdo de Resistência de Materiais que depende de Física, um conteúdo de termodinâmica, só que o professor tem aquele programa dele de física ele não vai mudar, ele trabalha com aquilo desde que ele saiu da universidade, e nós trabalhamos termodinâmica de uma maneira prática, de uma maneira contextualizada com o nosso conteúdo, mas que na maioria das vezes a gente tá suprindo as necessidades da física.** (**PROFESSOR H**).

Notamos que existe a necessidade de adotarmos meios acadêmicos, que possibilitem a integração entre professores, e que permitam que tomem corpo, discussões em torno de propostas interdisciplinares para o ensino, visando reorganizar o processo de trabalho.

4.2.3. A voz dos sujeitos entrevistados sobre a participação como professor no PROEJA em relação:

a) Às sequências de atividades de ensino/ aprendizagem, ou sequências didáticas - constitui-se em uma forma de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Elas podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou “da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir”. (ZABALA, 2008: pg. 21).

Para análise deste item da pesquisa, nos amparamos em Zabala (2008), Candau (2005), Paulo Freire (2004), Tardif (2007) Isabel Alarcão (2004), entre outros importantes autores que analisam o papel da didática na formação dos educadores. Assim, buscamos refletir sobre possíveis alternativas ou caminhos para melhorar as práticas pedagógicas, enfatizando que a dimensão do processo de ensino-aprendizagem vai além do reducionismo humanista¹⁹ ou tecnicista²⁰ abrangem dimensões político-sociais, ampara-se numa perspectiva multidimensional, articula-se organicamente às diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem e sistematiza-se na forma de multidimensionalidade do fenômeno educacional.

¹⁹ Reduccionismo humanista, segundo Candau (2005), refere-se as variáveis processuais do processo de ensino - aprendizagem, alegando que estes “privilegiam os componentes relativos à interação humana. A educação é vista fundamentalmente como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, e o educador como um facilitador deste conhecimento. O processo de formação tem como principal preocupação a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”, para liberar a capacidade humana de auto-aprendizagem de forma que seja possível o desenvolvimento pessoal “pleno”, tanto intelectual quanto emocional” (Op. cit.:53).

²⁰ Segundo Candau (2005), no reducionismo tecnicista a atenção está dirigida primordialmente para a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, a educação é vista numa perspectiva sistêmica e a interação entre os diferentes componentes do sistema de ensino e aprendizagem é enfatizada tendo por objetivo alcançar sistemas instrucionais altamente eficazes e eficientes. “O educador é concebido como um organizador das condições de ensino-aprendizagem que devem ser rigorosamente planejada para atingir ótimos resultados (Op.cit.:52).

Candau (Op.cit.) chama atenção para a importância da competência profissional²¹ do professor, alegando que esta se caracteriza como uma condição indispensável ao exercício da prática docente. Explica, também, sobre a competência profissional traduzida, entre outras coisas, pelo domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido, assim como a seleção das formas eficazes de desenvolvê-lo com os alunos.

Nessa perspectiva, perguntamos aos professores **sobre o envolvimento deles no PROEJA, se a elaboração e o desenvolvimento dos cursos possibilitaram-lhes o acesso a novos métodos didáticos e mudanças em suas práticas pedagógicas**. A resposta a isso foi:

Atuar como docente nas turmas do PROEJA **tem me levado á reflexão sobre a necessidade de adaptação de texto e metodologias conforme as possibilidades dos alunos**. Tenho tido dificuldade no desenvolvimento dos conteúdos que muitas vezes estão muito além dos conhecimentos trazidos pelos alunos. Sabe aqueles de base? Eles não têm. Tenho considerado principalmente a experiência dos alunos. **(PROFESSORA)**.

Não, o PROEJA é um programa ainda novo e procuro novas práticas pedagógicas e dinâmicas no dia a dia da sala de aula em construção com os alunos. Estamos na verdade encontrando juntos soluções e caminhos para o desenvolvimento de boas aulas. **(PROFESSOR E)**.

No instante em que o educador oportuniza a construção autônoma do saber, ele é capaz de suscitar a curiosidade do aluno rompendo com o ensino bancário que resulta na alienação. A visão de Freire (2004) revela a importância que a prática educativa expressa na construção do processo transformador, decorrente da reflexão que os sujeitos que dele participam expressam em decorrência das possibilidades de autonomia que o educador e o educando apresentam para transformar sua realidade.

Notamos, com a fala do **Professor A**, que sua preocupação básica ainda é o conteúdo, ou seja, como explorar o conteúdo partindo da prática dos alunos, ou adequando-o à realidade dos alunos. Contudo, percebemos na fala do **professor F**, abaixo, que o professor demonstra que, no nível da relação pedagógica, continua preso ao conteúdo porque ele é o elemento central da atual organização didática dos Cursos.

Sabe os conteúdos ministrados na área profissional necessitam de uma base forte de conhecimentos da Matemática, Física principalmente aqui na Mecânica. Sem esta base é impossível fecharmos os conteúdos das principais disciplinas. Tenho tido muita paciência na verdade para ministrar aulas neste curso. **(PROFESSOR F)**.

²¹ De acordo com os estudos de Candau (2005), a Competência Profissional consiste no domínio do conteúdo e é imprescindível ao exercício da prática docente, pois só com domínio do conteúdo o professor poderá realizar seleção e adequações necessárias.

Diante da fala do **Professor F**, é importante considerar e lembrar que os saberes adquiridos ao longo de uma carreira profissional docente favorecem o seu amadurecimento profissional e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, construindo saberes que se acumulam e passam a fazer parte de seu fazer pedagógico diário. Nessa lógica, Tardif (2007) reforça que o profissional docente deve estar preparado e aberto às situações novas e únicas que o contexto educacional apresenta e deve saber adaptar e improvisar as teorias e técnicas de ensino a cada situação mediante a atividade reflexiva de suas práticas docentes cabe ao professor desenvolver a aprendizagem atendendo ao ritmo do aluno; aceitar e respeitar a vivência do aluno; trabalhar atividades diversificadas; e mudar sua postura frente aos alunos. Neste sentido, observamos o movimento oposto ao revelado pelo **professor F** nas ações dos professores cujas falas revelam.

Tento solucionar todos os problemas que surgem em sala de aula devido às dificuldades dos alunos que são na verdade básicas. Muitos não sabem ler com fluência e escrevem muito mal **estou na verdade sempre criando alternativas didáticas por meio das experiências que venho enfrentando (PROFESSOR J).**

Procuo melhorar minha prática pedagógica diariamente, e para atuar nas turmas do PROEJA tenho buscado o conhecimento das especificidades da EJA para aperfeiçoar meus saberes. (PROFESSOR C).

Não temos conhecimento suficiente para realizar nossa atividade docente, **precisamos buscar conhecimento constantemente e principalmente nos colocar na condição de aprender e que não somos os donos do conhecimento. (PROFESSOR I).**

Podemos observar na fala dos professores, que estes estão conscientes da necessidade de adaptar a prática pedagógica às especificidades e experiências/cotidiano do aluno jovem e adulto. Alguns professores ressaltam a importância do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos para o aperfeiçoamento e formação continuada do docente.

No depoimento a seguir, é perceptível o esforço do professor no sentido de realizar práticas mais coletivas e com perspectivas mais críticas quanto aos objetivos do trabalho com os alunos, pois o professor vê o aluno como “sujeito” ativo do processo, considerando tanto sua vivência prática, quanto os seus limites.

Experiência no PROEJA está sendo **significante**, pois tem me levado a pensar todos os dias no que fazer com os alunos, pois tive que me organizar melhor, para conseguir terminar as disciplinas com **tranquilidade**. Foi muito difícil receber alunos como os do PROEJA que não tinham nenhum conhecimento a respeito dos conteúdos dos cursos, e tinham muitas deficiências em relação aos conhecimentos fundamentais, principalmente de matemática, tive que trabalhar diretamente com **a prática de forma bem básica (PROFESSOR D).**

Quando nos deparamos com um perfil de uma clientela muito diferente, a primeira coisa que precisamos fazer é cativar, porque, se não tiver uma motivação dentro da sala de aula, o aluno, com certeza, será um candidato ao fracasso. E assim procurar trabalhar com diversas metodologias de ensino para que as aulas não fiquem enfadonhas e desestimulantes. **(PROFESSOR H).**

Percebemos que os professores **D e H** buscaram vincular o conteúdo à aquisição dos saberes da realidade social, assim como as necessidades diversas e interesses dos alunos, mesmo que tenham utilizado o senso-comum e o “improviso”. Todavia, constatamos que este professor tentou, em suas ações, buscar uma mediação metodológica que articulasse o saber escolar às necessidades concretas de vida desses alunos.

Nessa perspectiva, Rays (2004) conceitua o método na prática pedagógica do professor como fator condicionante do momento didático e a realidade em que o processo de aprendizado está se realizando, fator determinante para a busca do caminho, por meio do qual se materializam situações didáticas contextualizadas.

O método de ensino, desse modo, é condicionado e condicionador dos ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, o método de ensino deve ser entendido como caminho para a promoção de ações pedagógicas conscientes, organizadas criticamente, com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos (Rays, 2004: 97).

Vista desse modo, a metodologia não pode ser encarada como um instrumento neutro; ao contrário, ela pressupõe uma tomada de decisão, um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e atuar.

Em síntese, essas formas de ação pedagógica sinalizam uma metodologia de ensino contextualizada. Segundo Candau (2004), a reflexão-formulação de uma metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, estará sempre pautada no processo em construção que incorpora, por superação, o momento do ato pedagógico, anteriormente elaborado, e que se refaz a partir das mudanças nos contextos socioculturais e pedagógicos.

Isto é o que não observamos no comentário do professor a seguir:

Como falei, as metodologias são iguais para todos os alunos e todos os cursos, sejam do integrado ou do PROEJA, terão visitas técnicas e micro-estágios, nas grandes empresas e indústrias, **mas como aluno normal**. E essas visitas acontecem quando a turma está no último semestre. **(PROFESSOR G).**

Fala com esta revela que a gestão da escola tem papel crucial na criação de uma ambiência própria de novas estratégias para o desenvolvimento do PROEJA.

Segundo os estudos de Alarcão (2004, p: 42) “os mecanismos de controle e de legitimidade do saber escolar regido pela burocracia e meritocracia são os principais obstáculos para a prática reflexiva”. Tal prática exige determinados comportamentos do professor como, por exemplo, surpreender-se com os alunos e buscar as razões dessa surpresa para poder compreendê-la, formulando problemas e hipóteses de resolução que serão possíveis de serem verificados.

Outro aspecto importante da prática pedagógica no PROEJA relaciona-se ao desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos. Sobre esta relação, Martins (1998: 48) explica que “a ação prática é guiada pela teoria, valoriza-se o pensamento sobre a ação. A ação prática não é determinante, mas determinada”. Assim, as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das ideias. Fato determinante e necessário para o desenvolvimento com qualidade dos cursos ministrados será o estabelecimento do exercício de uma pedagogia crítica, no sentido de estimular a consciência crítica. Só assim poderia ser desenvolvida uma ação transformadora pela transmissão-assimilação de conteúdos críticos, articulados aos interesses das classes trabalhadoras atendidas no Plano.

Há também professores que pensam de forma fragmentada sobre a relação teoria e prática:

Bem eu faço uma **revisão teórica**, apresento para eles o laboratório e todas as ferramentas, **primeiro apresento na teoria e depois na prática através da apostila faço uma revisão do que agente vai fazer, mostro para eles todo o curso**. Para essa turma, não, porque até agora para essa disciplina e essas atividades dá para fazer aqui principalmente porque é à noite **(PROFESSOR F)**.

Outros professores comentam: “então realizávamos os planejamentos dos cursos dividindo **entre a prática e a teoria**” **(PROFESSOR E)** “Os cursos eram **divididos** entre **conteúdos relacionados à prática** e aqueles **relacionados à teoria**”. **(PROFESSOR F)**.

A sistemática de aprendizagem foi toda no local, dentro do laboratório, ela teve um caráter experimental muito forte, então nós fazíamos uma linguagem pedagógica em que, na hora em que você estava produzindo a prática, **você fazia**. Eu acredito, que é o melhor procedimento pedagógico. **Por exemplo: se eu vou falar de um equipamento, eu vou falar desse equipamento na sala de aula, eu já falava desse equipamento olhando o equipamento, mostrando o equipamento, abrindo o equipamento, dizendo a função do equipamento, como comprar, como utilizar, quais as condições de segurança de uso daquele equipamento. Então havia uma relação teoria e prática muito associada. Você não poderia**

produzir uma teoria distanciada da prática, então você já dava teoria dentro do próprio laboratório, se falava, por exemplo, de eletrodo de solda elétrica, você já mostrava o eletrodo a lata, como adquirir a lata, as informações comerciais da lata, tudo, e onde era aplicado e como aplicado, e já fazia a prática já associada à teoria. O rendimento tem sido excelente, porque quem está já no trabalho, rapidamente aprendia, e quem não estava, facilmente conseguia assimilar. Muito boa, foi uma experiência maravilhosa, eu gostei muito (**PROFESSOR B**).

A fala do **professor B** identifica a ação pretendida pelo professor em dar sentido aos conteúdos, mediante a contextualização dos conhecimentos, realizando a relação teoria e prática, dado o caráter da complementaridade. Entretanto, percebemos que o professor tenta produzir e organizar, conscientemente, os elementos constitutivos somente do conhecimento científico, apresentando-se “em forma a-histórica e acrítica, o que a torna mecânica e voluntarista” (Rays, 2004: 40). Com isso, percebemos que a base da problemática está fundamentalmente na dicotomia teoria-prática, na separação entre concepção e execução, dando importância maior à prática, marca predominante da organização do trabalho pedagógico nas escolas profissionalizantes.

Outro ponto de destaque revelado nas falas dos professores entrevistados e que precisa ser elucidado, constitui-se em um grande equívoco político-pedagógico no ato de, primeiro, conhecer, para, depois, fazer ou primeiro fazer, depois conhecer.

Segundo Rays (1996: 50): “[...] o conhecer e o fazer na didática crítica não podem ser tomados em sua dualidade, mas na congregação do ato teórico-prático”. O autor defende que a unidade crítica da teoria e da prática, na didática educacional, só ocorrerá no instante em que a prática pedagógica se transformar numa prática pedagógica concreta, e esta não estabelece a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática), tanto na essência da educação quanto no processo de transformação do real. “Assim, é preciso, pois, aprender de forma crítica o pressuposto epistemológico que embasa a unidade dialética da teoria e da prática, para se superar a visão e a ação positivista, ainda predominante no processo pedagógico” (Rays, 1996: 47).

Rays (1996) ressalta que a relação teórica/prática contempla essencialmente características de um ato científico contextualizado, pois é o próprio homem que objetiva e intervém na realização teoria-prática em desenvolvimento num determinado momento histórico. É o ato teórico-prático que opera transformações positivas no ato de produzir resultados. Continuamos com o autor quando diz,

Ao conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno, o homem realiza uma ação prática, por paradoxal que esse fato possa parecer. **O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas.** É assim que o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro (Rays, 1996: 37, grifo nosso).

Esse princípio de identidade é o que define a dinamicidade necessária da teoria e da prática. Muitas vezes, o equívoco acontece por se acreditar que a teoria e a prática são sempre as mesmas e que ambas desenvolvem-se automaticamente. Em nenhum momento da atividade humana, a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens.

É perceptível, na fala dos professores, que a relação teoria e prática tem se reduzido à mera justaposição, sem superar o estreito pragmatismo que supervaloriza dentro do IFPA o “como fazer” em detrimento da teoria. Observamos que o processo de ensinar é, ainda, visto como um passo linear e justaposto da prática à teoria.

b) O papel dos professores e alunos, as relações que se produzem em sala de aula entre professores e alunos afetam o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência.

A organização social da aula, entendemos que seja a forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelece configura uma organização social da aula, momento em que homens e mulheres convivem, desenvolvem suas tarefas e se relacionam segundo modelos nos quais o grande grupo ou os grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação.

Nesta seção, buscamos, com base nos estudos de Freire (1996) e Cunha (2004), identificar as teias sociais e culturais que definem os espaços em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como é estabelecida a inter-relação entre elas, principalmente no que diz respeito ao interesse dos alunos, em relação ao envolvimento com a proposta pedagógica do curso, assim como a habilidade do professor, de leitura e compreensão da condição cultural e social dos estudantes. Ainda, como ele, nesse processo, estimulando suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulado na lógica de “um processo de ensinar e aprender imbricado socialmente constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania” (Cunha, 2004: 38).

Nesta lógica, entendemos que as relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros da espécie humana. Neste caso, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos e exposição onde o professor demonstrará seus conteúdos.

Identificamos que os professores tentam dar resposta a esse desafio, desenvolvendo experiências alternativas quando detectam diferenças entre os alunos dos cursos técnicos regulares da instituição e os alunos atendidos pelo Programa, como no caso do **professor C**.

Existe uma grande **diferença entre os alunos do PROEJA e os alunos dos cursos técnicos regulares do IFPA**, pois a maioria dos alunos atendidos por mim no PROEJA, eram na faixa etária entre 20 a 45 e **não possuíam dúvidas sobre o que vinham fazer aqui que era a busca de uma formação profissional (PROFESSOR C)**.

Já os **professores B e D** dizem que tiveram a visão do aluno como “sujeito” do processo de ensino, delineando as formas de ensinar, ao buscarem práticas mais articuladas com a realidade de seus alunos, ajustando os conteúdos. Outro fator perceptível no depoimento refere-se aos cursos planejados, que revelam uma adaptação dos cursos de nível técnico existentes no IFPA e não uma elaboração de novos cursos delineados de acordo com o objetivo e público-alvo do Programa.

Fazíamos **primeiramente um diagnóstico** para saber qual era o grau de conhecimento da turma, e é notória **uma grande diferença de níveis de conhecimento na turma**. Com a observação, que quase todos os cursos precisavam de uma base de ler desenho, pois muitos alunos passam certo tempo para compreender, buscamos mostrar as regras básicas para elaboração dos desenhos e dos projetos (**PROFESSOR B**).

Normalmente, sempre no primeiro dia de aula realizamos uma enquete com os alunos para saber o que eles já sabem seus conhecimentos prévios em relação aos conteúdos necessários para a formação, pois sabemos que existem pessoas que não conseguem fazer operações simples de matemática. (**PROFESSOR D**).

A seguir, os **professores C e D** indicam os mecanismos pedagógicos utilizados por eles, mesmo que de forma intuitiva, já que estes não tiveram momentos de preparação e concepção do trabalho a ser realizado no desenvolvimento dos cursos.

Aqui, procuramos colocar as **disciplinas básicas no início do curso visando dar uma formação mais geral**, o que de certa forma, dá **uma base mínima** aos alunos para desenvolverem a parte técnica específica que no caso é soldagem. [...] Fazíamos a escolha das matérias, sendo que essa escolha teria que **ser pautada em competências básicas** que pudessem permitir uma **análise menos técnica** por causa da formação deles. **Mesmo assim, com estes cuidados, a evasão no curso é muito grande devido até mesmo à vergonha que muitos sentem quando não conseguem compreender as aulas. (PROFESSOR C).**

O **professor C** revela que os ajustes didáticos, realizados por ele no desenvolvimento do curso, levaram ao empobrecimento da formação, já que foram ministrados apenas os conhecimentos mais básicos possíveis e menos técnicos, resumindo o mínimo de conhecimento no curso. Nesse caso, o professor tem como objetivo a resolução de problemas imediatos, surgidos na sala de aula naquele momento, e não de modificar aspectos concretos da sua situação de trabalho, da sua prática, ou dos seus resultados como professor.

O problema identificado na fala do **professor C** pode ter sido provocado tanto pela falta de planejamento direcionado aos objetivos do PROEJA quanto no que se refere ao baixo nível de escolarização dos alunos atendidos, pois há falta de planejamento.

Para que o professor possa suprir a falta de planejamento em suas práticas, precisa compreender que algumas medidas devem ser tomadas, e que a definição da organização intrínseca dos conteúdos está fundamentada nas experiências e no contexto sociocultural mais próximo do aluno e se constitui numa totalidade coerente, ampla e rica, interessante e ajustada aos princípios da aprendizagem humana, além de entender que os objetivos do ensino, expressam intenções indicadoras do processo didático, e devem ser definidos pelo professor com a participação dos alunos, ato básico do direcionamento dos estudos, já que orienta a seleção e organização dos conteúdos, a sequência das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação. (Idem)

No caso do **professor D**, constatamos uma visão pedagógica semelhante à indicada nos estudos de Damis (2006).

Precisamos tomar conhecimento do que o aluno já sabe, para fazer as modificações tanto na metodologia quanto no planejamento e distribuição dos conteúdos **(PROFESSOR D).**

Como se pôde verificar na fala acima, houve por parte do professor a preocupação em elaborar sua proposta de ensino a partir de um diagnóstico prévio da turma, em que pudesse identificar os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, o que revela que esse professor apresenta uma preocupação em contribuir para a construção de conhecimento do aluno.

Desta maneira, o aprender torna-se mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador da aprendizagem, devendo estar aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. O trabalho do professor, em sala de aula, seu relacionamento com os alunos, é expressado pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colaboram para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor que, por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade.

Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. Ainda segundo o autor, “o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

Apesar da importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma, por outro lado, é certo que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações

diferenciadas adotadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique para recuperação), apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões”.

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

c) A lógica de organização dos Conteúdos – A maneira de organizar os conteúdos **ocorre** segundo uma lógica que provém da própria estrutura formal das disciplinas, ou conforme formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores.

Segundo Zaballa (1998 p. 33) é a forma de veicular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas. O autor destaca que se ao analisar uma unidade didática, pode-se avaliar se a ação didática está de acordo com os objetivos e intenções educacionais. “É necessário verificar se as atividades propostas na unidade são suficientes e necessárias para alcançar os objetivos previstos. Aqui é onde devemos situar o outro referencial de análise: a concepção da aprendizagem”.

Nessa mesma lógica, há de se refletir com Freire a necessidade do professor saber que ensinar,

Não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 52).

O planejamento é um processo que envolve habilidades que permitem delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de incremento de uma prática pedagógica efetiva e dinâmica. Envolve a capacidade de organizar, de forma dimensionada, o tempo disponível, sempre vinculando o espaço com a necessidade e condição dos alunos assim como as suas metas de aprendizagem. Pressupõe o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e possibilidade de relações.

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis para as atividades didáticas em termos de seu arranjo, organização e coordenação, como também prevê a revisão e a adequação no decorrer do processo de ensino, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Os **professores** a seguir relatam que tiveram um momento de planejamento das disciplinas em conjunto.

Existe **um momento no calendário letivo em que os professores planejam juntos**, pois foi feito uma semana e cada professor organiza seu planejamento. Momento em que é distribuído cada conteúdo, hora aula por turma. **Todo o trabalho é feito em cima da ementa das disciplinas que é elaborada pelo colegiado do Curso, através da experiência do tempo de trabalho, e todos os programas estão fundamentos por meio da bibliografia indicada. (PROFESSOR G).**

Olha para o curso de mecânica o nosso planejamento ele tem várias etapas. A **etapa de trabalhar o conteúdo, de você ter a colocação do conteúdo, isso tem a ver você tem a bibliografia recomendada, você vai trabalhar isso num certo período de tempo, quando essa turma vai começar, vai entrar uma turma, por exemplo, do PROEJA que você vai ter que fazer alguns complementos para trabalhar para suprir as necessidades das pessoas que estão paradas há muito tempo.** A segunda etapa é com o critério de horário, em termos de planejamento nos trabalhamos um pouco da parte didática, em termos de materiais, livros mesmos digitalizado para facilitar, as vezes a gente tem disponibilidade de outros recurso de tipo datashow, a gente sempre procura da uma certa prioridade porque na verdade são os alunos que precisam dos recursos. Para melhorar nossas aulas e cativar para que eles fiquem em sala de aula, a gente pega conteúdos de revista, para mostrar fatos ligados à tecnologia, com o objetivo de tentar despertar o interesse, cativar, pois na verdade ensinar também é uma forma de seduzir **(PROFESSOR F).**

A fala do **Professor G** demonstra que a gestão do ensino do PROEJA no IFPA se preocupou em estabelecer, no calendário letivo, um momento para reunião do conjunto de professores com o propósito de organizar e planejar o ano letivo, separando as disciplinas entre os professores, carga horária para o desenvolvimento das aulas e plano de ensino semestral/ou anual.

Sabemos que o planejamento tem como preocupação fundamental responder "para quê", "para quem" e também ao "o quê". A preocupação central é definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia; serve para situações de crise em que a proposta é de transformação, em médio e/ou longo prazo, o que implica na condição do professor ser o construtor, junto com seus alunos, de estratégias e métodos que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, estruturar arcabouços culturais, afetivos e cognitivos dos estudantes às

novas aprendizagens.

Este processo envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. “Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e seus alunos” (Cunha, 2004: 38).

A respeito disso, diz um professor

Percebemos que **quando relacionamos os conteúdos à realidade do aluno, melhora o nível de aprendizagem.** Esse conteúdo, esse conhecimento, quando ele tem uma relação maior com a prática desse aluno isso tem um significado para ele, um sentido e se torna mais fácil, mais prazeroso até de acontecer. As vezes o aluno, no início que eu trabalhei com sociologia me diziam “**essa disciplina não tem nada haver com o meu curso**” e no decorrer do processo eu vou mudando a concepção e mostrando a como essas relações vão sendo construídas, eu não dei a base do cálculo, mas a minha disciplina dá base dele pensar esse processo, dele estar inserido nesse mundo de trabalho. O mundo do trabalho é bem maior e é bem maior que o emprego. O mundo do trabalho é toda uma relação social que se constrói, mas nem outro momento foi feito. **(PROFESSOR L).**

Percebemos que o **professor L** buscou vincular o conteúdo e aquisição dos saberes à realidade social, assim como às necessidades diversas e interesses dos alunos. Tentou, em suas ações, buscar uma mediação metodológica que articulasse o saber escolar às necessidades concretas de vida desses alunos.

Nessa perspectiva, Rays (2004) conceitua o método na prática pedagógica do professor como fator condicionante do momento didático e a realidade em que o processo de aprendizado está se realizando, fator determinante para a busca do caminho, por meio do qual se materializam situações didáticas contextualizadas. Como diz o autor:

O método de ensino, desse modo, é condicionado e condicionador dos ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, o método de ensino deve ser entendido como caminho para a promoção de ações pedagógicas conscientes, organizadas criticamente, com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos. (Rays, 2004: 97).

Vista desse modo, a metodologia não pode ser encarada como um instrumento neutro, ao contrário, ela pressupõe uma tomada de decisão, um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e atuar. Em síntese, essas formas de ação pedagógica sinalizam uma metodologia de ensino contextualizada.

Segundo Candau (2004), a reflexão-formulação de uma metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, estará sempre pautada no processo em construção que

incorpora, por superação, o momento do ato pedagógico, anteriormente elaborado, e que se refazem a partir das mudanças nos contextos socioculturais e pedagógicos. Nesta lógica, planejar é uma atividade própria das práticas docentes, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, bem como prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. As ações de planejar e avaliar ‘andam’ de mãos dadas.

Ao se analisar de forma geral as falas dos professores, no que se refere aos saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, é perceptível que por falta de uma melhor orientação didática, com certa frequência, os professores utilizaram a improvisação, aliada às suas experiências, na organização e montagem dos cursos. Isso, de certa forma, pode dificultar a qualidade para a formação profissional, causando fragmentação do ensino, possibilitando apenas um treinamento parcial aos alunos, mas que logo será superada pela dinâmica do mercado.

e) O sentido e o **papel da avaliação**. Está entendida tanto no sentido mais restrito de **controle dos resultados de aprendizagem** conseguidos, como no de uma **concepção global do processo de ensino/aprendizagem**.

Segundo Zaballa (1998, p. 197), “nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos. Assim, é conveniente dar-se conta de que ao falar de avaliação na aula pode se aludir particularmente a algum dos componentes do processo de ensino/aprendizagem, como também a todo o processo em sua globalidade”.

Neste caso, não se deve limitar somente à avaliação do aluno, mas também ao grupo / classe, inclusive do professor ou à equipe docente, ao processo de ensino é à própria forma de avaliação. O autor em seu texto aponta as seguintes formas de avaliação: inicial (diagnóstica); reguladora (como cada aluno aprende) modificação e melhora contínua do aluno; avaliação integradora (todo percurso do aluno) informe global do processo; aquela avaliação que baliza o aperfeiçoamento da prática educativa; e avaliação formativa. Enfim, a avaliação informa os resultados de aprendizagem.

Seja qual for o sentido que se adote, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia .

Na condução dos Cursos em pauta, devido suas especificidades, é mister a necessidade dos professores selecionarem estrategicamente as ações avaliativas que melhor informem

sobre a aprendizagem dos estudantes. Esta ação, segundo Cunha (2004), exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam, ao professor, a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão. “Os diferentes saberes que compõem a dimensão da didática se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Na verdade o processo de ensinar” (Cunha, 2004: 38).

Nesta pesquisa, também buscamos saber **se existe uma estratégia definida de avaliação do processo ensino x aprendizagem dos alunos, nos cursos ministrados no PROEJA.**

Os professores revelaram que:

Avaliação é realizada ou de forma individual ou através de trabalhos em equipe, sendo que eu valorizo mais o **trabalho em equipe**. Em uma indústria nunca se trabalha sozinho, então dava-se a importância para esta questão (**PROFESSOR B**).

O **professor B**, quando se refere à valorização do trabalho em grupo, associa ao mercado do trabalho e as suas solicitações, não a dimensão técnica da avaliação, mas: “a sistemática de avaliação que proponho hoje também é **somativa**, busco fazer sempre **muitas atividades no decorrer do curso**, visando **possibilitar a participação de todos durante as aulas**” (**PROFESSOR C**).

O **professor C**, especialmente, buscou acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, e fez isso por meio de tarefas, “muitas atividades no decorrer do curso”.

Isso pode ser compreendido, segundo Rays (2004), como a prática de uma das funções da avaliação, que é o controle referente ao acompanhamento sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação entre professor e alunos no decorrer das aulas, “através de uma variedade de atividades, que permite o professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais”. (op cit., p. 63).

No caso do **professor D**, destacamos que este utilizou o procedimento de avaliação para garantir a frequência, atenção e participação dos alunos nas aulas, considerando que o tempo destinado ao curso era reduzido, dificultando a prática avaliativa.

A avaliação proposta por mim para os alunos era **baseada na frequência às aulas**. Também fazia **observações em relação ao desempenho e interesse apresentado**

pelos alunos. Não costumo realizar testes ou provas, pois como já falei, prefiro trabalhar com o conjunto e avalio também o resultado do conjunto de alunos. **(PROFESSOR D)**.

A este respeito, Candau (2002) indica que a avaliação da aprendizagem deverá ser um processo dialógico, interativo, que vise fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo e mais participativo. Faz-se necessária uma avaliação que leve a uma ação transformadora e também com sentido de promoção social de coletividade de humanização.

Identificamos, também, a partir do relato dos entrevistados, que o processo de avaliação adotado nos cursos, não tem sido em sua totalidade realizada por meio de instrumentos de aferição de notas como trabalhos e provas. Os sujeitos pesquisados optaram de forma expressiva pelo acompanhamento da assiduidade e frequência dos alunos às aulas, bem como o acompanhamento dos alunos nas atividades cotidianas em sala de aula, observando a aprendizagem, curiosidade e interesse em aprender. Isso foi observado na fala do **Professor F**: “não existe uma avaliação no sentido de passar uma prova; procuro acompanhar o processo de aprendizagem por meio de exercícios, conversas e indagações”.

Percebemos que os sujeitos da pesquisa tiveram muitas dificuldades em articular e organizar as atividades e metodologias, na perspectiva de possibilitar aos alunos um aproveitamento maior das informações repassadas nas aulas, devido ao curto espaço de tempo destinado ao curso e as suas limitações em relação aos conhecimentos pedagógicos. Isso, de certa forma, prejudicou o aprofundamento dos conteúdos e as possibilidades de avaliação do trabalho pedagógico com maior propriedade.

Entendemos que avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, de forma a contribuir para o aprimoramento do seu conhecimento, ou seja, fazendo sempre uma reflexão consciente sobre o que se está realizando, fator comprometido na aplicação dos cursos do PROEJA devido às lacunas operacionais quando da aplicação destes.

Por isso, observamos que a avaliação – com o sentido de indicativo para os professores e alunos do seu desempenho, etapas do desenvolvimento, de seus sucessos e dificuldades que ainda precisa vencer – não foi evidenciada de acordo fala dos professores pesquisados, tendo em vista que as atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem, não são estanques nem isoladas, pois fazem parte de um processo contínuo e devem ser avaliadas.

d) Material Didático - A existência, as características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos. O papel e a importância que adquirem, nas diferentes formas de intervenção, os diversos instrumentos para a comunicação da informação, para a experimentação, para elaboração e construção do conhecimento ou para exercício e a aplicação.

No caso do ensino no PROEJA torna-se necessária a construção, pelos professores, de materiais didáticos para o desenvolvimento das disciplinas do curso. O professor, ao elaborar seu planejamento, deve inserir textos e atividades livremente, enriquecendo seu dia a dia na sala de aula e a organização do processo ensino-aprendizagem.

Percebemos na fala do **Professor B**, que não houve a preocupação em discutir/produzir material didático para a realidade do PROEJA, mesmo que ainda não existam publicações específicas feitas para esse segmento.

Temos um livro didático que foi distribuído pela SETEC. Quando chego à sala de aula eu digo gente nosso conteúdo é esse aqui e temos que vencer e temos uma carga horária X, eu apresento os conteúdos da disciplina aos alunos **oportunizando o aprofundamento por eles com pesquisas na internet ou na biblioteca.** A matéria técnica ela exige um pouco mais de tempo porque você precisa resgatar conteúdos de Física a área de matérias, a gente precisa resgatar conteúdos de Química. Nós temos a Química muito operacional ela tem vários desdobramento, na área de solda precisamos de Química para mostrar as ligações que acontece. **(PROFESSOR B).**

A questão do livro didático às vezes os professores fazem uma guerra, mas assim, **usa o livro só para os alunos terem uma base, mas eles não mudam a metodologia, a forma de utilizar o recurso. (PROFESSOR L).**

As falas revelam que, quando tratamos de materiais didáticos, os professores entrevistados reportam-se exclusivamente ao Livro Didático, deixando ao lado a possibilidade de construção de outros materiais que possibilitariam o melhor aproveitamento das aulas pelos alunos. Muitas vezes os professores utilizam o livro didático como instrumento referencial básico para seu trabalho, no processo de transmissão-assimilação do conhecimento.

Observamos nas falas dos **Professores C e L**, que mesmo o professor tendo conhecimento da existência de um diferencial entre os alunos regulares e do PROEJA nos aspectos relacionados à sua realidade, maturidade e interesse, tenta adaptar, as metodologias de ensino utilizadas no ensino regular, ao ensino dos jovens e adultos do PROEJA.

Não, o mesmo Livro Didático que a instituição tem dado ao aluno do integrado regular, oferece ao aluno do PROEJA, na realidade a palavra PROEJA só prevalecer na hora de ingressa na instituição depois que ele ta aqui dentro ele é um aluno como outro qualquer. O curso técnico você trabalha com livro, maquinas quando esta executada na pratica, quadro e apostilas. **(PROFESSOR C).**

Não tem um material didático específico para o PROEJA, o que existe é exatamente o que o professor faz, ele pega os livros e acaba levando para sala de aula. O material que é formulado é muito assim, eu monto uma apostila eu tiro uma xerox e entrego, mas o material realmente pra esse publico por ser trabalhador, elaborado e pensado não existe, qualquer outro material é o professor que vai atrás por interesse, por exemplo eu conheço alguns materiais como os materiais da EJA, tem um outro que fala da metodologia de trabalho onde trabalha a questão do conhecimento identidade, metodologia de ensino então são 5 volumes desses cadernos, mas não é todo mundo que conhece e busca na instituição. **(PROFESSOR L).**

Os materiais didáticos utilizados em aula são essenciais em muitas propostas metodológicas, quando bem planejados e utilizados. Zaballa (1998, p. 168) “considera que os materiais didáticos e curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam”. No ensino do PROEJA esta discussão possui um peso significativo, pois algumas perspectivas teórico-metodológicas apostam no professor e no aluno como sujeitos da construção do conhecimento e destacam possibilidades de elaboração dos materiais didáticos, a partir das experiências situadas nos contextos de aprendizagem.

Considerando os diagnósticos apontados pelas falas dos professores pesquisados sobre sua participação no curso de Mecânica PROEJA no Campus Belém, estabelecemos, como ação imediata, a oficina pedagógica, visando construir, em conjunto com os professores, métodos e técnicas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos cursos.

Esta ação pauta-se na defesa de que a atual conjuntura demanda, do educador, o exercício permanente da reflexão e pesquisa sobre quais estratégias de ensino e de aprendizagem podem nortear o desenvolvimento de conhecimentos postos no cenário dos desafios contemporâneos da formação. Nessa perspectiva defendemos, que, por meio da atividade prática desenvolvida nas oficinas, instigaremos o conjunto de professores para a criação e difusão de instrumentos de suporte didático-pedagógico necessário ao processo ensino-aprendizagem nos cursos do PROEJA, levando em consideração a formação dos professores envolvidos nos cursos, a metodologia adotada e o perfil do aluno ingressante.

CAPITULO V - A OFICINA: REFLEXÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

A intervenção por meio da oficina partiu da necessidade de se minimizar as dificuldades apontadas pelos professores no momento das entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa, em relação ao desenvolvimento de sua prática pedagógica nos Cursos do PROEJA.

Defendemos que o preparo do educador deve pautar-se na instrumentalização técnica, com base na reflexão crítica sobre sua prática e a realidade onde esta ocorre. A participação da oficina envolveu os docentes, coordenação do curso e o setor pedagógico, com a intenção de captar suas opiniões em relação à proposta pedagógica e metodológica desenvolvida no Curso de Mecânica PROEJA.

5.1. Apresentando a Oficina

Por entendermos que os professores e demais gestores do ensino, apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, e que suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão da forma como está sendo desenvolvido o curso, destacando as experiências, dificuldades e sugestões que de forma espontânea, que surgiram nos debates, e a afirmação de que a socialização destas experiências contribui com a indicação de caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas e metodológicas no ensino do PROEJA.

A oficina possibilitou a reflexão político-filosófica do papel do educador e de suas práticas didático-intelectuais, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos, diante das condições contextuais de hoje, verificamos que a prática educativa deve ser compreendida em consonância com as relações dinâmicas de possibilidades históricas do exercício profissional.

O objetivo geral, com o desenvolvimento da oficina, foi de pontuar e debater junto com os professores, caminhos didático-metodológicos que promovessem a integração dos

conhecimentos da Educação Profissional e de Jovens e Adultos. E como específicos, pontuamos:

- a) Discutir os princípios e finalidades do Programa de Integração da Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade EJA de Ensino - PROEJA;
- b) Analisar o processo de planejamento do ensino estabelecendo relações entre objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem a partir do currículo integrado na EPT, EB na EJA; e
- c) Estudar estratégias didáticas integradoras.

No desenvolvimento da oficina foi abordado o tema “Pressupostos para formação integrada na EPT, EB e na EJA,” subdividido em:

- a) Dimensão didática metodológica do trabalho educativo na educação profissional e na Educação de Jovens e Adultos;
- b) Planejamento do Currículo integrado: processo de construção e componentes. Estratégias didáticas integradoras
- c) Avaliação da aprendizagem: concepções e modalidades.

A oficina ocorreu no período entre 07 a 25/02/2011, na sala de leitura da biblioteca do Campus Belém, os participantes foram os mesmos que participaram das entrevistas. Os registros de dados da oficina foram feitos com fotografias, gravações das falas e relatórios de todo o desenvolvimento do trabalho.

A prática docente foi discutida segundo os matizes de sua função política e de seu compromisso singular, mediante seu papel de transformador social. Portanto, a dimensão didático-metodológica do trabalho educacional (procedimentos metodológicos e avaliação do trabalho pedagógico) foi abordada e relacionada ao contexto das salas de aula do PROEJA.

O desenvolvimento da oficina suscitou nos participantes uma melhor conscientização do desenvolvimento de seu trabalho docente e percepção dos recursos didáticos aplicados, o que os ajudou a perceber as necessidades tanto nos aspectos relacionados ao aprofundamento do conhecimento, como da melhoria e/ou adequação das suas práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação realizada com o desenvolvimento da oficina possibilitou a socialização, integração e participação do grupo (pesquisador, professores, coordenadores,

corpo técnico pedagógico) por meio da análise precisa e autêntica da realidade da sala de aula do PROEJA. Como pesquisadora, fomos participante engajada, aprendemos durante o processo da pesquisa, procurando, por meio da uma ação coletiva, analisar o processo ensino-aprendizagem, suas teorias e lições de práticas que, segundo Barbier (2007, p: 60, 61),

[...] a pesquisa-ação é existencial, pessoal e comunitária, e até mesmo transpessoal no momento em que a pesquisa se torna mais interna, permanecendo, contudo, coletiva. [...] O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação.

A metodologia da oficina teve como base o debate com os professores, na busca de técnicas e métodos didáticos acessíveis aos jovens e adultos, que possibilitassem a integração da Educação Básica com a Educação Profissional, por meio de análises críticas realizadas pelos professores, sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas até o momento, estudando o processo de planejamento do ensino, as relações entre os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação do aprendizado a partir do currículo integrado. As atividades desenvolvidas na oficina foram distribuídas conforme exposto a seguir:

5.2 O Passo a Passo do desenvolvimento da Oficina

PRIMEIRO MOMENTO - Sensibilização do grupo por meio da aplicação de dinâmicas e produção de dados individuais a partir de seus posicionamentos.

No início da oficina houve um momento de apresentação dos professores, que de forma natural, encontravam-se separados. Os professores da formação geral (Matemática, Química, Língua Portuguesa, Física, Geografia, Filosofia, Sociologia) de um lado e, de outro, os professores das disciplinas técnicas do Curso de Mecânica, e que caracteriza a predominante separação e falta de integração entre os professores da área técnica e os da área de formação geral, no desenvolvimento do planejamento e das práticas pedagógicas de um mesmo Curso, fato marcante no Campus Belém do IFPA.

Destacamos que reunir todos professores dos Cursos é quase impossível devido principalmente, ao formato de gestão de ensino aplicado, que privilegia a separação por coordenações de disciplinas de formação geral e de Cursos para a formação técnica e não existe uma ordem que priorize o vínculo do professor a uma área de atuação.

Com a intenção de combater esta relação, optamos em juntar os professores em um único grupo, e chamamos o grupo de professores da área da Indústria, ação um pouco difícil devido os professores das disciplinas da formação geral participarem como professores no desenvolvimento de outros cursos técnicos de outras áreas de atuação do Campus Belém, fato que, como relatamos anteriormente, influencia na separação dos grupos.

Após a apresentação e formação do grupo, na tentativa de sensibilizar os professores em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos do PROEJA, distribuímos uma folha de papel em branco e solicitado aos professores que descrevessem como definiam sua prática pedagógica como professores de jovens adultos – PROEJA, bem como suas preocupações, experiências e expectativas. A ação proposta foi definida como individual, com a finalidade de reconhecer o que os professores, pensavam e ansiavam sobre o tema levantado por meio de seus relatos escritos. Dos 13 (treze) participantes, apenas 07 (sete) responderam as questões, e o resultado desta fase inicial do trabalho está exposto a seguir:

QUADRO 5 - RESUMO DA DEFINIÇÃO PELOS PROFESSORES DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROEJA.

SUJEITOS	PREOCUPAÇÕES	EXPERIÊNCIAS	EXPECTATIVAS
PROFESSOR A	Mesmo tendo muitos anos de experiência como professor da área técnica, sempre recebi alunos com um nível bom de formação, o que facilitou muito meu trabalho. Já com o PROEJA venho tendo problemas de base o aluno entra aqui sem saber fazer conta de multiplicar o trabalho do professor intensifica.	Desenvolvo meu trabalho de professor na área técnica há 16 anos já tive alunos adultos, mas todos universitários que retornam ao nível médio para adquirir uma formação específica ou alunos que já possuem o ensino médio.	Minha expectativa é de encontrar um caminho uma forma de organizar minhas aulas de forma que possa me fazer entender pelos alunos já que tem sido muito difícil, me sinto um pouco desestimulado.
PROFESSOR B	Os alunos que tenho recebido no PROEJA muitas vezes se retraem, por terem muitas dificuldades em entenderem os conhecimentos	Nunca trabalhei com jovens e adultos oriundos de cursos realizados na modalidade EJA. Trabalhei com adultos universitários.	Estou aqui tentando entender como, na realidade encontrar um caminho para trabalhar com o PROEJA.

	técnicos do Curso. Abandonam, deixam de frequentar as aulas. Eles têm muitas dificuldades.		
PROFESSOR I	Tenho me sentido cansado de ministrar aulas no PROEJA, fica muito difícil passar conteúdos das Ciências e Matemática de acordo com a série para estes alunos, pois eles não têm base e encontram muitas dificuldades em entender.	Tenho muita experiência já atuei em vários cursos, trabalhei em algumas instituições particulares e públicas. O que me falta é mais capacitação pedagógica.	Teria muito prazer em poder ajudar estes alunos a adquirirem um conhecimento e uma profissionalização.
PROFESSOR D	Não consigo me fazer entender pelos alunos quando estou explicando uma matéria em sala de aula. De uma turma de 25 (vinte e cinco) alunos percebo que enquanto estou explicando no quadro apenas no máximo 5 (cinco) estão acompanhando.	Tenho pouca experiência com o Ensino Médio. No máximo cinco anos.	Ter êxito no desenvolvimento das aulas no programa tem sido minha meta, por isso estou aqui para tentar aprender a lidar com esses alunos.
PROFESSOR E	Não me sinto capacitado para dar aula pra turma do PROEJA.	Apresento uma vasta experiência e títulos na minha carreira profissional docente. Não descartando a hipótese de qualificação, futuramente, pretendo cursar uma especialização com ênfase na educação de jovens e adultos.	Melhorar meu desempenho como professor no curso PROEJA
PROFESSOR H	Para trabalhar com o PROEJA tive que aprender a pesquisar e estudar os conhecimentos das especificidades e diversidades de	Tive experiência com turmas da EJA no estado, mas foi por muito pouco tempo.	Estudar e me aprimorar para desenvolver a vontade de aprender no aluno do PROEJA.

	trabalhar com o público jovem e adulto.		
PROFESSOR M	Os problemas administrativos da gestão do PROEJA no IFPA tem atrapalhado muito o trabalho do professor em sala de aula.	Minha experiência é com alunos vindos do ensino médio na idade entre 14 e 17 anos e que passa por um processo seletivo bastante concorrido para ingressar aqui.	Ansioso, pois tentativas de melhor atender a estes estudantes já fiz muitas e tenho tido muito poucas respostas positivas.

O quadro demonstra que os professores possuem preocupação principalmente pela falta de base dos alunos referente aos conhecimentos das Ciências e Matemática e que muitas vezes sentem-se incapazes de realizar um trabalho de qualidade, pois não possuem experiências anteriores. O quadro evidencia que os professores tentam encontrar um caminho uma melhor forma de organizar suas aulas de forma que possa me fazer entender pelos alunos.

Na sequência do desenvolvimento da oficina foram apresentados aos professores os resultados das entrevistas realizadas nesta pesquisa, referentes ao fazer do professor no desenvolvimento de suas aulas no PROEJA. Utilizamos a dinâmica de grupo “caixinha de surpresas”, onde foram colocadas as falas dos sujeitos entrevistados em tiras de papel e solicitado que os professores fizessem um grande círculo, sentados em suas cadeiras, e foi colocada uma música de fundo e, em seguida, solicitado que enquanto a música estivesse tocando a caixinha passasse de mão em mão. Quando a música fosse pausada, o professor que ficasse com a caixinha deveria tirar uma tira, fazer a leitura e uma breve análise sobre a fala. A ideia do exercício era principalmente de envolver o grupo, trocar informações e, assim, quebrar o formalismo. A dinâmica foi tão envolvente, que levamos uma tarde só com ela, ao mesmo tempo em que brincávamos, discutíamos e analisávamos os problemas e informações captadas nas entrevistas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos entrevistados na pesquisa.

No decorrer da dinâmica as falas sorteadas e as análises e discussões sobre o tema foram:

QUADRO 6 – ANÁLISES FEITAS PELO GRUPO PARTICIPANTE DA OFICINA SOBRE AS FALAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA.

FALAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO GRUPO
<p>De modo geral o aluno do PROEJA tem dificuldade principalmente nas disciplinas das áreas das exatas, assim eu vejo alunos de perfil fraco, pois a base principalmente nas áreas das exatas é fraca. Era necessário um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos, pois estão defasados eles não possuem um conhecimento concreto que é pré-requisito para a disciplina da área técnica. (PROFESSOR B). Entrevista realizada em 26/09/2009.</p>	<p>Alunos sem base de conhecimentos do Ensino Fundamental;</p> <p>Professores sem conhecimentos pedagógicos específicos ao ensino da EJA;</p> <p>Proposta pedagógica do curso não aponta encaminhamentos para atender as necessidades dos alunos;</p> <p>Falta de encaminhamentos metodológicos criativos, integradores que possibilitem maior participação dos alunos.</p>
<p>Sim, fazemos reuniões semanais, mas a participação da coordenação pedagógica quase não ocorre mais. Sentimos muita falta, pois precisamos debater com elas questões básicas do tipo avaliações, frequências, faltas de alunos, questão do ensino de forma geral e evasão. (PROFESSOR C). Entrevista realizada em 18/09/2009.</p>	<p>Importância do planejamento para balizar as ações didáticas dos professores;</p> <p>Entender a avaliação como o primeiro passo para o planejamento, neste caso ela deixa de ser um julgamento final do aproveitamento do aluno, passando a oferecer dados da realidade para demarcar o passo a passo das aulas;</p> <p>Devemos compreender que a avaliação é um processo reflexivo, uma oportunidade de pensar a prática que desenvolvemos em nossas aulas;</p> <p>Possibilidades de reunir os professores do curso, neste primeiro momento semanalmente para</p>

	construir uma proposta integrada de ação educativa;
Em minhas aulas tento expor os conteúdos alinhando aos conhecimentos que eles devem ter no curso com os de Matemática, ou seja, eu tento colocar os assuntos da Matemática dentro dos conteúdos de informática, por exemplo, e fazer um trabalho integrado. A turma da noite já é um pouco mais complicada não que seja impossível, mas a realidade dos alunos é outra, afinal eles são alunos, pais de família, trabalhadores que já chegam cansados e não possuem tempo. (PROFESSOR I). Entrevista realizada em 23/11/2009.	Primeiramente precisamos conhecer nossos alunos, buscar saber: Quem são seus alunos? Em que trabalham? O que já sabem? O que esperam aprender? Quais são os objetivos da prática educativa que vai ser desenvolvida? O que vai ser ensinado? Qual o tempo que dispomos? Como ensinar os conteúdos previstos? Que método e técnicas poderão ajudar? Que atividades desenvolver com os alunos? Quais os recursos disponíveis? Importância de definir os objetivos, selecionar os conteúdos, utilizar boas técnicas de ensinar e avaliar constantemente seus alunos;
Bem, eu faço uma revisão teórica, apresento para eles o laboratório e todas as ferramentas, que primeiro apresento na teoria e depois na prática. Através da apostila faço uma revisão de que a gente vai fazer mostro para eles todo o curso. Para essa turma não porque até agora para essa disciplina e atividade da para fazer aqui principalmente porque é à noite. (PROFESSOR C). Entrevista realizada em 18/09/2009.	Entender que a opção que o professor faz pelo método, uma técnica e pela forma de orientar sobre um determinado assunto não pode acontecer por acaso, sua opção precisa ser coerente com a proposta pedagógica e planejamento de ensino.

O quadro reflete que os professores no desenvolvimento de suas práticas tentam realizar um trabalho de qualidade adequando suas metodologias. Sendo que carecem de uma proposta pedagógica de curso fundamentada de encaminhamentos metodológicos criativos, integradores que possibilitem maior participação dos alunos, e que aponte encaminhamentos para atender suas peculiaridades.

Identifica também a necessidade da realização um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos, pois estão defasados eles não possuem um conhecimento concreto que é pré-requisito para a disciplina da área técnica.

No primeiro momento da oficina percebemos que a significação do trabalho docente permite ao professor refletir sobre a prática, dialogando com o cotidiano em busca de respostas significativas aos fenômenos educacionais que se manifestam dentro e fora da sala de aula. Sob tais circunstâncias Tardif (2007, p.53) afirma que “os saberes experienciais adquirem certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”.

Outro ponto é que o docente no IFPA não atua apenas com um nível de ensino. O professor que atua no ensino básico (ministrando as disciplina do núcleo comum) é o mesmo que atua, nos cursos subsequentes, técnicos, superiores e PROEJA o que nos leva a pensar na elaboração de plano de ação, metodologias específicas para atuar com cada modalidade de ensino. Em cada turma, em cada curso, é atendida, nos Institutos, uma diversidade de sujeitos (educando), com histórias de vidas, experiências e vivência diferenciada.

Defendemos que o saber dos professores é plural e temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional e que ensinar supõe aprender a ensinar, dominar progressivamente os saberes necessários. Sobre isto afirma Tardif (2007, p.21), que “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Nesta lógica destacamos a complexidade do trabalho docente no exercício com o PROEJA do IFPA que, em sua prática no processo educativo, deve apresentar uma relação recíproca com o aluno priorizando um conjunto de interações que envolvam o aspecto afetivo, cognitivo e relações humanas que são aspectos fundamentais e essenciais para o bom trabalho docente.

O reconhecimento da alteridade na ação educativa do professor é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico contextualizado com a realidade e necessidades que os sujeitos oriundos da Educação de Jovens e Adultos - EJA apresentam. A compreensão da complexidade do quadro que caracteriza a EJA passa a ter sentido na prática pedagógica do professor, situando a realidade do ambiente escolar e de seus alunos e suas contradições, como ponto de partida na sistematização dos conteúdos a serem ensinados e métodos a serem aplicados.

A reflexão sobre a perspectiva social da educação resulta mudança de postura do professor frente à realidade dos sujeitos inseridos na EJA, traçando-se um quadro problematizador da condição material, como ponto de partida para a transformação social. Assim, o engajamento político do professor assume relevância na construção do saber docente para atuação no PROEJA, ressaltando as possibilidades de avanço na formação dos educandos para inserção no mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania.

De acordo com Tardif (2007), é por meio dos saberes construídos cotidianamente que a prática pedagógica se fortalece, auxiliando o professor no desempenho da docência. Assim, a construção do saber docente é algo intermediado pelo cotidiano, levando o professor à intensa reflexão das situações que se apresentam em sala de aula, e delas se apropriam e refazem seu pensar e fazer pedagógico.

O contexto em que se insere o professor possibilita a produção de saberes sobre a prática pedagógica, criando nexos de investigações capazes de responder aos próprios questionamentos realizados em torno do cotidiano de trabalho que possibilitam, por meio da investigação no próprio espaço de atuação, avançar no amadurecimento profissional, construindo saberes que se acumulam e passam a fazer parte de seu fazer pedagógico, dessa forma inserido num contexto amplo de ações e relações. O saber docente é construído em diversos momentos das atividades escolares dos professores, basta que o mesmo perceba e reflita reconhecendo que em cada um deles ele é sujeito das ações.

Conforme Tardif (2007), o profissional docente sabe ou deveria saber que a prática pedagógica não se restringe aos saberes da formação profissional, ou seja, o conhecimento científico, instrumental didático e metodológico é que o habilita a dar aulas. A apropriação das técnicas de ensino na formação do professor não é suficiente para que ele possa intervir na complexidade do processo educativo, resultando num constante ato de reflexão da realidade e da abrangência que a ação educativa apresenta. Nesse sentido, o profissional docente deve ser um investigador e questionador constante de suas práticas pedagógicas.

SEGUNDO MOMENTO – Após o primeiro momento da oficina, que chamamos de sensibilização, muitas indagações e inquietações surgiram, os professores alegaram que há muito ansiavam pela possibilidade de externar suas experiências e dificuldades com o trabalho no PROEJA, o que nos levou a disponibilizar um espaço na oficina atendendo ao

pedido dos professores, para apresentação de suas experiências metodológicas, desenvolvidas nas diversas áreas de estudo do Curso.

O tempo foi distribuído para que pudessemos ter uma apresentação de proposta de integração que foi apresentada por uma professora da área de humanas.

A apresentação feita teve como título “O Planejamento Pedagógico um relato de experiência”. A proposta apresentada dividia-se em 4 (quatro) passos que foram aplicados metodologicamente pela professora em duas turmas do PROEJA:

1ª Passo - Trabalhar por temas distribuídos em quatro fases do desenvolvimento da disciplina Sociologia que eram: a) Cidadania e o Mundo do Trabalho, b) Cultura, Ciência e Tecnologia, c) Conhecimento Científico e Técnico, d) Prática Social e Compromisso Profissional.

2º Passo - Desenvolver as temáticas de acordo com o curso e a área de atuação desse profissional (Material Didático: Coleção Cadernos de EJA – Eixo articulador o Trabalho.

3º Passo - Realizar uma visita em empresas que relacionassem a temática abordada com o mercado de trabalho – olhar sócio científico.

4ª Passo - Elaborar o projeto socializar na Semana Técnico Científica do IFPA /Campus – Belém. Para este momento foi repassado para cada turma, um tema para o desenvolvimento do Projeto – Os Impactos das Tecnologias na Sociedade.

a) Edificações: Moradia e Qualidade de Vida/Acessibilidade.

b) Eletrotécnica: Energia renovada e a população Ribeirinha no Pará.

Segundo a professora, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da metodologia foram:

a) A falta de integração da educação básica com a educação técnica;

b) O acompanhamento, junto aos alunos, devido o tempo deles ser apenas a noite e tinham as outras disciplinas;

c) O não envolvimento de todos os alunos, tanto que duas equipes não concluíram o trabalho.

Em relação à avaliação dos resultados foi destacado que:

a) As equipes que desenvolveram o trabalho apresentaram o resultado na Semana Técnico-científica;

b) A valorização da experiência de vida desses alunos (homens e mulheres);

c) Trabalhos ricos em conteúdos específicos de cada área.

No decorrer da apresentação da experiência foi perceptível o envolvimento positivo do grupo em relação ao desenvolvimento metodológico e resultados do trabalho. Alguns professores alegaram que a impossibilidade de realização de um trabalho integrado, muitas vezes ocorre pela falta de planejamento conjunto, até mesmo nas reuniões das coordenações, falta de conversa no grupo. Neste aspecto vale ressaltar que o saber profissional pode ser compreendido no âmbito geral do trabalho docente, construído a partir da reunião de técnicas, experiências, apropriação do conhecimento científico e outros, que se integram no trabalho docente, essenciais ao desenvolvimento do trabalho do professor.

Para Tardif (2007), este conjunto de saberes subsidia os professores para que possam desempenhar o seu trabalho e contribuir para as mudanças na prática pedagógica sempre adaptando os conhecimentos científicos as especificidades de cada nova situação. Sobre este aspecto eis a fala a seguir:

Assim, a partir do momento que você entra na área de educação principalmente, a área da educação profissional em cursos como PROEJA, você deixa de ser um tecnólogo, você deixa de ser médico e você passa a ser um educador. E quanto educador você passa a ter a necessidade de conhecer por onde está caminhando, conhecer aquilo que você atua para poder trabalhar diferente. (**PROFESSOR E**, fala realizada no debate na oficina).

É nesse contexto que trabalhar com a EJA “exige” que o docente desenvolva a capacidade de construir e mobilizar cotidianamente novas técnicas e metodologias de ensino sempre adaptáveis e específicas à realidade de jovens e adultos inseridos no espaço escolar. Assim, o saber docente para atuação no PROEJA pode se construir em meio a uma leitura crítica da prática pedagógica, situando a dimensão humana e política como ponto de partida para a sistematização do currículo, avançando em direção à compreensão da realidade existencial dos sujeitos. O mesmo professor também acrescentou seu posicionamento, destacando que:

Então o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas no PROEJA, não é uma coisa de difícil acesso eu vejo que falta a iniciativa do buscar, do conhecer, do querer conhecer, para fazer diferente porque para fazer diferente do trabalho de rotina, é algo muito complexo. E ao fazer você começa a pisar em algo novo e você não sabe a onde isso vai dar, ninguém nunca faz uma experiência sem antes saber como é que faz, vou me meter nisso e vou ser criticado. Então passa por ai, eu vejo assim falta mais a sensibilidade enquanto educador. (**PROFESSOR E**, fala realizada no debate na oficina).

Isso revela a insegurança dos professores em propor algo diferente, por temerem uma censura do grupo. Entretanto a relação que foi estabelecida, com o saber disciplinar implica, ao professor, aprofundar a reflexão em torno da validade do saber contido nas disciplinas sistematizadas. E isso deveria fazer parte do cotidiano da escola de tal forma que seria um processo natural, os professores usarem sua criatividade para propor mudanças. Para Tardif (2007), o professor, sujeito no processo educativo, é capaz de intermediar a ação educativa na escola, direcionando tal saber para atender às finalidades do ensino.

Complementando os saberes da profissão docente, Tardif (2007), destaca que o saber construído cotidianamente, resultante das vivências no ensino é relevante para se construir uma proposta pedagógica vinculada à perspectiva emancipadora do ensino. É o saber da experiência que conduz o professor na construção de novas perspectivas relacionadas ao trabalho que ele desempenha na escola e na sociedade, de modo que é possível construir um processo de formação profissional que mobilize os saberes em sala de aula, articulando-os às diversidades dos alunos.

Sobre o currículo desenvolvido no Curso, trazemos a fala do **PROFESSOR G**, que revelou não ter participado, ou sequer contribuído com sua construção.

O que ocorreu, foi uma reunião, onde tivemos acesso ao conteúdo do projeto, os objetivos e ementários. Seguida de uma preparação pedagógica, no formato de reunião de trabalho momento em que uma pedagoga, tentou passar para a gente num tempo muito, muito pequeno essas orientações básicas, e foi apenas uma reunião (fala realizada no debate na oficina).

Diante dos relatos esclarecemos, junto ao grupo, a necessidade do professor estar envolvido e com plena consciência da relevância do saber curricular e suas implicações na prática docente. Ao compreender que o currículo não deve ser visto como um simples documento que norteia a ação educativa, o professor deve ser capaz de refletir sobre a intencionalidade e a disposição do conhecimento sistematizado no currículo para se posicionar politicamente diante da realidade em que atua. De posse do saber curricular o professor transpassa a visão ingênua da docência, avançando em direção a uma postura mais crítica em relação ao conhecimento a ser sistematizado no currículo. Tal reflexão auxilia o professor a identificar que é dominante num determinado momento histórico social.

A capacidade de reflexão do professor sobre a realidade em que atua, avança em direção ao amadurecimento profissional, proporcionando-lhe condições de reconhecer e

sintetizar os conhecimentos construídos na prática pedagógica relacionada ao contexto social e cultural dos alunos, jovens e adultos. Assim, não se trata de um saber produzido aleatoriamente, mas resultante de reflexões sobre a ação educativa, o que deveria ser desenvolvido como prática cotidiana.

A investigação que o professor realiza, paralela a sua ação docente, constitui-se um importante instrumento de mediação do conhecimento em sala de aula, sendo capaz de interagir com os sujeitos, conhecendo o espaço e a condição social de cada um e, ao conhecer este campo de ação em que desenvolve a docência, o professor pode dinamizar as atividades para alcançar os objetivos pretendidos no ensino. Ressaltamos que a instituição por meio das ações da gestão também tem papel nessa postura procurando estimulá-la e motivar os professores a tal prática. Abaixo apresentamos o registro do momento do debate.



TERCEIRO MOMENTO – Após as apresentações houve um período nos grupos, em que foram realizados estudos e feito o resumo do texto. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão (2006), de Miguel Arroyo, discute sobre a Educação de Jovens e

Adultos. Decisão esta, tomada devido à grande dificuldade apontada pelos professores em relação à falta de suporte teórico sobre o assunto, fato que nos levou a destinar um tempo maior para o desenvolvimento da oficina.



Registro da oficina no momento do estudo do texto - Fevereiro de 2011

No exercício da leitura e elaboração dos resumos pelos professores e técnicos, foram destacados os pontos principais do texto, apresentados e analisados pelo grupo, possibilitando a socialização das informações e oportunizou, aos professores momentos de aprofundamento de seus conhecimentos através da troca de experiência, debate e construção de olhares compartilhados.

Com base no texto analisamos os traços referentes ao estudo da atualidade do legado da EJA, como chamados pelo autor: olhar primeiro para os alunos, para sua condição humana que, conforme Arroyo (2006) corresponde ao mais marcante da herança, reencontro com as concepções humanísticas de educação, aproximação do campo do direito.

QUADRO 7 - RESUMO DAS ANÁLISES DO GRUPO SOBRE OS TRAÇOS DA EJA.

TRAÇOS DA EJA	RESUMO DAS ANÁLISES DO GRUPO
1) Conhecer as especificidades dos alunos. Como nomear os alunos populares em tempos de exclusão? Foco principal de qualquer proposta pedagógica. Como os vemos, como eles se veem?	<p>Necessidade de saber dos alunos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> O tempo que fica fora da escola; Motivos do abandono dos estudos; Por que retornou aos estudos; Envolve-se em ações comunitárias; Vida profissional; O que pretende conquistar; Rotina diária; Horas de trabalho por dia; • Folgas por semana, tempo em casa e no trabalho; Fontes de leitura; Lazer; Contato com a tecnologia; Considerações sobre a escola.
2) Reencontro com as concepções humanísticas de educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Não reduzir, por meio de suas práticas pedagógicas, as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, exames. Enfim, a renovação das estruturas do ensino. • Recriar nova estrutura, não encaixar a EJA nas já existentes; • Liberdade para criar; • Diálogo como prática educativa.
3) Aproximar-se do Campo dos direitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Distanciar-se da lógica do mercado; • Formação mais ampla respeitando as pluralidades de vivências humanas; • Respeito à cultura popular, valorização dos saberes e experiências.

Fonte: Arroyo (2006).

Com o quadro, resumiram-se as discussões e análises realizadas nos grupos sobre o texto. A metodologia para a realização do estudo foi basicamente a separação dos professores e equipe técnica em 3 (três sub-grupos), onde cada um analisou e discutiu um dos traços indicados por Arroyo (2006), organizando um resumo. Na sequência as equipes se reuniram novamente e cada sub-equipe expôs e esclareceu sua parte do estudo, finalizando com discussão sobre a temática. Observem abaixo a ilustração do momento em que um dos professores participantes expõe a síntese do grupo em relação ao estudo realizado.



Registro da exposição do grupo sobre os estudos

Houve a seleção de alguns posicionamentos e relações do texto com a implantação do PROEJA no IFPA, destacados pelo grupo no momento da discussão.

Em relação ao 1º traço - Conhecer as especificidades dos alunos. Sobre este, quase que de forma unânime, foi ressaltada a importância da aplicação de um questionário aos alunos para colher informações sobre seu perfil. Como exposto nas falas dos **PROFESSORES E e F**.

É necessário saber sobre o perfil do aluno ingresso no PROEJA. Portanto esse trabalho poderia ser feito por uma Assistente Social através de entrevistas e pesquisas, ir a casa deles, sabe o que ele faz, se é casado, se tem filhos ou em que trabalha ou se trabalha. Pois só jogar o aluno em sala de aula não resolve (**PROFESSOR E**. Fala realizada no quarto dia de debate na oficina).

Eu lembro que nós enquanto professores da área das humanas, pensamos em montar um perfil dessas turmas para ajudar na construção do material didático, mas foi uma iniciativa nossa, de um grupo que já estava atuando no PROEJA. Então aplicamos um questionário bem completo, buscando saber qual a religião, como eles se identificam brancos, negros ou pardos, como eles vem para a escola, se vem de ônibus se usam carteira de meia passagem, se vem de bicicleta, como é que é essa

vida deles, no que eles trabalhavam se eles moravam em casa própria, se moravam em casa alugada, se moravam com parentes, então fomos fazendo um apanhado assim bem detalhado para sabermos quem é esse estudante qual a sua identidade. Só que ai nós aplicamos os questionários, mas acabamos não produzindo o material. Às vezes um ou outro professor como no caso eu, através dos questionários procura aperfeiçoar o meu material didático. (**PROFESSOR F**, fala realizada no quarto dia de debate na oficina).

Percebemos, com o posicionamento do **PROFESSOR E**, que ele tenta excluir-se da obrigação de conhecer seus alunos, atribuindo a outros profissionais sua tarefa. No debate procuramos defender que o educador deve conhecer o aluno a partir do aluno, sendo a percepção um dos elementos que faz e sempre fará a diferença no desenvolvimento da aprendizagem. Mesmo que exista mais um documento chamado retrato, fotografia, perfil do aluno, seja o nome que for, não terá êxito e melhoria nas práticas pedagógicas, se o educador não entender que no desenvolvimento do ensino, seja em qualquer nível ou modalidade, a compreensão e o entendimento de que a construção do conhecimento se dá a partir de um elemento importante por parte do educador, que é ouvir o aluno e conhecer a realidade em que o mesmo se encontra.

De acordo com Freire (2004), a prática pedagógica é uma atividade humana, fundamentada pelo reconhecimento do outro como sujeito histórico e construtor de saberes e que, por meio do diálogo, é possível ambos se reconhecerem como tal. Por se tratar de uma atividade humana, a prática pedagógica deve reconhecer a existência aluno, reconhecer que os alunos possuem saberes construídos em sua vivência, os quais merecem ser expostos para a construção coletiva de uma visão de mundo que proporcione, a todos, compreender a realidade.

Para o autor, a construção do conhecimento implica presença de sujeitos que interagem cada um com sua experiência de mundo e troca de saberes. Torna-se essencial que a reflexão sobre o ensino, possibilite reconhecer que não há alguém exercendo a dominação sobre o outro.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 2004, p.7).

Nesta lógica, a prática pedagógica é construída dialeticamente, a partir da interação dos sujeitos no espaço onde acontece o ato educativo. Tal reflexão leva a crer que a prática

pedagógica é construída e reconstruída a cada momento em que educador e educando se relacionam e, quanto mais se aproximam e dialogam, maiores perspectivas se abrem para a troca de experiências e aprendizagem conjuntas. Trata-se, portanto, de uma relação humana, intermediada por valores e visões de mundo que interagem a partir do diálogo.

Os estudos de Freire (2004) apontam que a prática pedagógica é orientada segundo a visão de mundo do professor. Ressalta que a relação vertical existente nas relações sociais, colocou o professor em um nível acima do aluno, logo, o ato de ensinar nessa perspectiva, significa transmitir conhecimentos. Tal situação dá lugar a uma prática pedagógica bancária em que o educador é depositário do saber e o educando é o receptáculo do conhecimento sistematizado na escola.

Neste sentido, Freire (2004) defende que a prática pedagógica, fundamentada numa concepção libertadora, avança em direção ao reconhecimento do outro e de sua capacidade de ler a sua realidade, pois todo conhecimento é resultante da atividade intelectual sistematizada. É necessário que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, amplie o horizonte de participação do aluno no processo educativo para que ele possa refletir sobre o mundo em que vive, construir sua visão autônoma e,

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2004, p.9).

A valorização do saber cotidiano dos alunos é o ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica contextualizada e capaz de responder às expectativas de superação da visão fragmentada de mundo, além de proporcionar a cada sujeito, que vivencia o processo educativo, condições de avançar na produção de um saber autônomo, capaz de se posicionar criticamente diante de situações que surgem.

Em relação ao 2º traço - Reencontro com as concepções humanísticas de educação

Sobre o segundo traço, na discussão no grupo analisamos o quanto a prática pedagógica é complexa, e que ela não pode ser concebida como algo desligado da realidade do aluno, em especial dos jovens e adultos, e o quanto há pertinência na ação docente de construir os saberes da docência a partir da interação com a realidade dos sujeitos que

vivenciam o processo. Sem este entendimento, muitas dificuldades podem surgir, impedindo a elevação do nível da qualidade do aprendizado em sala de aula.

Entendemos como inadequada a construção ou conformação de um currículo para o PROEJA, sem que antes ocorra um estudo aprofundado sobre os fundamentos e princípios que nortearam o programa como foco para a construção coletiva pelos sujeitos envolvidos, ou seja, professores, pessoal técnico-administrativo e gestores do ensino, com a participação de estudantes e com base em um estudo da demanda e necessidade da comunidade local.

Este movimento precisa estar amparado no diálogo entre o projeto em construção e o vigente, assim como os projetos anteriores, pois o conhecimento se aprimora por meio da (re) construção a partir do que já existe. A experiência de mais de 100 anos no desenvolvimento da ETP não pode ser apagada para dar luz ao novo. Precisamos sim, fortalecer com o conhecimento historicamente acumulado e romper com a lógica cartesiana de organização do currículo, buscando a superação da fragmentação das informações de modo a contextualizar os conhecimentos e avançar na perspectiva da superação das especializações nas diversas áreas de conhecimento. Para realizar este movimento é preciso criar oportunidades de realizarmos momentos coletivos em que possamos produzir uma proposta coletiva.

Sobre esta questão destacamos os depoimentos abaixo:

Como professor vejo que isso não é só no PROEJA, eu vejo como um conjunto de coisas, nós trabalhamos na EPT e acho que uma coisa é ter na cabeça, que não está formando os alunos para passar no vestibular, e sim, você está formando pessoas que devem ser críticos, que necessitam saber atuar no mundo do trabalho, desenvolvendo bem a sua profissão, mas a gente precisa assumir uma identidade, um currículo, ementa da EPT (**PROFESSOR E**, Fala realizada no quarto dia de debate na oficina).

O professor que entra hoje no PROEJA ou ele pega a disciplina dele que já está lá do Ensino Médio e só vai adaptando do primeiro para o segundo e terceiro ano, pois não existe um direcionamento, uma coisa específica, um trabalho (**PROFESSOR G**, fala realizada no quarto dia de debate na oficina).

Para análise das falas dos professores E e G que revelam que os professores tem consciência do que se passa na prática, nos amparamos no texto de Arroyo (2006) que direcionou a discussão, a partir da reflexão do professor e do texto, ressaltamos que as ações pedagógicas não devem resumir-se às questões educativas e conteúdos mínimos, cargas horárias inflexíveis, níveis, etapas, exames, e que toda a gestão pedagógica dos cursos do PROEJA devem ser revistas, mediante um movimento de avaliação das ações realizadas até o momento. Segundo o autor, “institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o

preço de secundarizar os avanços, na concepção de educação, acumulados nas últimas décadas - o mérito da EJA tem sido não confundir os processos formadores com essas formalidades escolares” (ARROYO, 2006, p: 225).

Em relação ao 3º Passo - Aproximar-se do campo dos direitos.

Ainda apoiados no texto de Arroyo (2006) que destaca a necessidade do movimento das práticas pedagógicas, manter distância da lógica do mercado e pensar em uma formação mais alargada, que aconteça na pluralidade das relações e vivências humanas. Na mesma direção trazemos as reflexões feitas por Tardif (2007), que destaca a ação educativa como transcendente à apropriação dos saberes didáticos, tornando possível ao professor avançar em direção à reflexão sobre a cultura em que está inserido, o que se caracteriza como um importante objeto de investigação para situar sua prática pedagógica. No contexto de complexidade da atividade profissional, os saberes culturais se constituem em conhecimentos imprescindíveis à formação integral do homem moderno.

Consideramos muito similar a ideia de Tardif (2007) sobre o saber docente com a defendida por Schön (2000), ao ressaltar que o conhecimento na ação diz respeito ao saber escolar, que é mobilizado na prática profissional, destacando que é o conhecimento que permite operar. Aponta que a reflexão na ação, por sua vez, diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele desenvolve sua prática. A descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças, que conduz a novas ações corretivas da condução da aprendizagem de acordo com a evolução do conhecimento dos alunos. Neste sentido, observe a fala do **PROFESSOR A**.

Quando o candidato a vaga no Curso de Mecânica já possuem um conhecimento prático e que busca o Curso para testificar, o que é direito deles, não existe problemas no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas, forma de ensinar. Só que com a adoção do sorteio como forma de ingresso ao curso dificultou todo o nosso trabalho, pois entraram alunos sem nenhuma experiência ou vocação na área da Mecânica, nós temos cobrador de ônibus, nos temos açougueiros, alunos com várias atividades menos na área de mecânica. (**PROFESSOR 1**. Fala realizada no quarto dia de debate na oficina).

Essa realidade destacada é um complicador para o professor que não teve formação para lidar com essa diversidade. No desenvolvimento de suas aulas, muitas vezes trabalham desvinculando os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos, e são enfáticos na defesa de que a prática depende de uma sólida formação teórica. Este ponto de vista é desconstruído por Schön (2000), ao argumentar que esta formação não permite o

desenvolvimento de profissionais criativos que possam dar conta das diferentes demandas que a prática lhes impõe. O autor propõe uma formação profissional que interage com teoria e prática, um ensino reflexivo baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino cujo aprender através do fazer seja privilegiado, um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada através da interação professor-aluno em diferentes situações práticas. Ele descreve algumas dimensões dos resultados da aprendizagem dos alunos na educação profissional, que sintetizamos a seguir:

a) Vocabulário de sistema fechado/compreensão substantiva - uma estudante pode não ser capaz de vincular o aprendido com sua aplicabilidade no contexto, detendo-se na repetição das palavras desconexas das experiências, ou pode adquirir uma compreensão substantiva do processo aos quais as palavras se referem.

b) Processos unitários entendimentos holísticos – uma estudante pode aprender a desenvolver procedimento distinto capaz de inseri-los em um processo real de aprendizagem, ou pode ampliar o conhecimento combinando muitos processos diferentes e parciais de forma sequencial e coerente de ações como a ampliação de seus resultados.

c) Estreito e Superficial/ amplo e profundo – uma estudante pode aprender a resolver um problema apenas de maneira específica ou pode distingui-lo de várias formas em várias situações.

d) Super aprendizagem/ Representações múltiplas - uma estudante pode assumir a visão profissional defendida pelo professor como sendo a forma correta, empenhando-se somente naquela ideia ou pode considerá-la uma possibilidade entre várias outras que pode ser criticamente analisada, na perspectiva de somar com outras teorias.

O autor considera importante destacar que os momentos em que a aprendizagem de um estudante enquadra-se nessas sequências,

Depende de como ele entende as mensagens de uma aula prática em suas próprias apreciações e performance, que dependem, por sua vez, do desenvolvimento de seu diálogo com o instrutor. À medida que tal diálogo aproxima-se do ideal de reflexão-na-ação recíproca [...] a aprendizagem da estudante tende a ser mais ampla e profunda, além de mais substantiva, holística e múltipla. E até onde isso acontecerá, irá variar com as habilidades que o instrutor e estudante trazem a seu diálogo: a habilidade do instrutor de adaptar demonstração e descrição às necessidades variáveis da estudante, e a capacidade inicial da estudante para a reflexão-na-ação sobre o diálogo. (SCHÖN, 2000: p 132).

Para Schön (2000, p.133), “um ensino prático reflexível é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os

universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos”. É impossível aprender sem ficar confuso, concluindo que, mais que dar valor à confusão de seus alunos – fase natural e necessária na aprendizagem - o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão”.

O momento causado pela “reflexão na ação” pode servir até como gerador de conhecimento sistematizado – uma narrativa em linguagem articulada que, refletindo a ação passada, possa se projetar no futuro como novas práticas. A esse movimento – que se espera, aconteça após a aula do professor reflexivo, Schön (2000) chama de “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Ser um profissional reflexivo, nesta significação, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Pesquisas recentes, no campo da educação, tendem a classificar as práticas educativas em duas perspectivas: práticas educativas não-intencionais e práticas educativas intencionais. As práticas situadas no primeiro grupo (não-intencionais) caracterizam-se por considerar a influência do meio social sobre o indivíduo. Essas influências recebem a denominação de educação informal, aqui entendida como todos os processos de aquisição do conhecimento que se dão de modo difuso no ambiente, ou seja, por intermédio de experiências, valores, ideias e práticas.

Já o segundo grupo de práticas está relacionado as formas intencionais de educação, cuja característica fundamental é a organização e a sistematização do conhecimento. Estas práticas, diferentemente da primeira, têm no espaço escolar sua forma de concretização, expressando-se por intermédio da organização e planejamento do currículo, por meio de um método de ensino próprio e seu processo avaliativo. De acordo com o depoimento do **PROFESSOR H**, de certa forma, ele desenvolve suas aulas nesta perspectiva.

Ministrar aulas em turmas do PROEJA é um pouco trabalhoso, além da diversidade sócio-cultural temos sempre que contextualizar o conteúdo disciplinar aos conhecimentos que eles já possuem na tentativa de fazer um link entre o conhecimento científico e o conhecimento adquirido pela vivência, e anos de experiência me possibilitaram atender o que é necessário para o aprendiz.

A característica central de uma metodologia de ensino contextualizada é identificada por sua capacidade de fazer-se e refazer-se a partir de problemas e desafios postos, por meio

de ações e reações que acontecem concomitantemente a cada momento histórico. Essa concepção de metodologia de ensino não se desenvolve independentemente do mundo dos atores que fazem o processo educacional nem independentemente das relações sociais. Refletir sobre a prática pedagógica engloba aspectos éticos e culturais essenciais à compreensão da realidade do trabalho docente expressada cotidianamente no relacionamento do professor com o aluno e com a realidade social vivenciada.

Freire (2004), em suas arguições sobre a prática pedagógica, acentua a possibilidade de contribuir para romper com as relações de dominação impostas pelo capital para submeter às massas aos seus interesses, de modo que na EJA, a concepção libertadora encontra espaço, em vista da perspectiva destinada à formação do trabalhador crítico, capaz de compreender seu papel e sua atitude com o processo de mudança social, o que comunga com a opinião do **PROFESSOR J** que, sobre sua prática pedagógica, esclarece que “muito do meu aprendizado enquanto docente deu-se no cotidiano da sala de aula, pois articulo os conhecimentos com realidade social, na perspectiva do trabalho e do aluno cidadão”.

QUARTO MOMENTO – Dividimos o grupo de professores, conforme as disciplinas e eixos temáticos propostos para cada semestre. Como podemos observar no registro fotográfico abaixo:



Registro do grupo de professores nas oficinas.



Registro do grupo no momento da definição do perfil de formação dos alunos.

A intenção foi de analisar o perfil de formação pretendido com o desenvolvimento do curso, a fim de se encontrar caminhos metodológicos que possibilitassem a integração dos conhecimentos técnicos com os conhecimentos científicos no desenvolvimento metodológico do ensino no PROEJA.

E o papel dos professores aqui é imprescindível nesse processo, principalmente o perfil de formação apresentado na Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica descreve um profissional cidadão com sólida formação integrada, que compreende os domínios das técnicas, tecnologias e dos conhecimentos científicos inerentes à mesma, de modo a permitir sua inserção no mundo do trabalho.

Conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (2008), o Técnico em Mecânica atua nas seguintes áreas:

- a) na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos.
- b) planeja, aplica e controla procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança.
- c) controla processos de fabricação.
- d) aplica técnicas de medição e ensaios. Especifica materiais para construção mecânica.

Este profissional deve estar capacitado a exercer as atividades com competência técnica, com autonomia, criatividade, trabalhando em equipe e politicamente posicionar-se em relação ao modelo predominante no sistema produtivo. Além disso, ser capaz de continuar aprendendo adaptando-se com flexibilidade às novas condições de ocupações ou aperfeiçoamentos posteriores, produzir novos conhecimentos e inserir-se como sujeito na vida social, política e cultural, de forma ativa, participativa e solidária, consciente de seu papel de cidadão. Isso trouxe aos professores uma profunda reflexão sobre a responsabilidade do seu trabalho.

Finalizamos esta etapa da pesquisa com a apresentação, pelo grupo do Curso de Mecânica, de uma possibilidade metodológica para o desenvolvimento do Curso. A realização desta fase nos amparamos no projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado de Telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus são José, que construiu uma metodologia de elaboração do currículo integrado, o qual, de forma resumida, será apresentado a seguir, para o entendimento do ponto de partida da proposta dos professores. O objetivo, da tarefa, foi de verificar se existia uma relação das disciplinas e seus conteúdos na lógica de efetivar o quadro teórico-prático do currículo, na perspectiva do atendimento ao perfil profissional descrito na proposta pedagógica do curso.

Primeiro passo: considerando o perfil de formação do aluno, analisamos as disciplinas que compõem o currículo anual do Curso de Mecânica, utilizando uma grade de correção (Anexo 03) que solicitava, de cada professor em relação a sua disciplina, a definição e análises dos conteúdos essenciais e complementares das disciplinas. O segundo Passo: solicitamos a análise e definição, pelo grupo de professores, em relação à definição do atendimento das disciplinas aos cursos e perfis profissionais no que se refere: a) base introdutória; b) fundamentos da disciplina relacionados com a formação desejada no curso; c) nível de aprofundamento dos conhecimentos em relação à formação específica tecnologias atuais, desenvolvimento, lógica própria, nexos; e d) relação com as outras disciplinas que compõem o currículo do curso.

Em seguida, foi solicitado aos professores que organizassem os conteúdos das disciplinas em nível e abordagem de conhecimento, apresentando a introdução, os fundamentos e aprofundamentos da mesma. Por fim, pedimos ao grupo de professores que relacionassem os conhecimentos do grupo de disciplinas que compõem o primeiro semestre do curso, seguindo uma sequência lógica de construção do conhecimento, destacando as fases e possibilidades de interseção entre os conteúdos, procurando tecer uma rede de interligação

interdisciplinar, selecionando a metodologia e estratégias de ensino necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesta fase, contamos com a participação dos professores da área técnica e apenas com (quatro) da área de formação geral, provocando comentários relacionados à falta de participação dos professores da área de formação geral. Observa-se a seguir, o que diz um dos professores.

Considero extremamente necessário a presença dos professores das disciplinas básicas para a Mecânica, são a Matemática e a Física, em nossa área os professores do curso de matemática devem esta sempre participando das reuniões na coordenação para integrar com os professores, possibilitando a equipe de dizer, olha a gente precisa deste conteúdo de matemática para desenvolver o conteúdo X da disciplina técnica. Desta forme ele pode colaborar ministrando a base de conteúdos para que possamos desenvolver os assuntos técnicos da formação. Na realidade o que temos hoje são cursos recortados. (**PROFESSOR C**, fala realizada no quinto dia da oficina).

Diante do posicionamento do **PROFESSOR C**, da área técnica, o **PROFESSOR M** da disciplina Biologia retrucou:

O que tem ocorrido é que professores de Biologia com eu, temos que ministrar aulas em diversas turmas atendendo muitas vezes no mínimo 4 (quatro) cursos com 20 (vinte) aulas semanais, todos solicitando as matérias básicas de seus cursos. Imagina o trabalho que dá atender aos modelos e necessidades dos Cursos. (Fala realizada no quinto dia da oficina).

No momento, foi feita a análise pelo grupo sobre a questão, quanto defendemos que a gestão do ensino do Campus Belém precisa ser reavaliada no que se refere aos departamentos, lotação dos docentes e redirecionamento das ofertas dos cursos, pois o formato da gestão existente foi estabelecido ainda quando era Escola Técnica e de lá para cá o campo de atuação da instituição foi ampliado e sua principal meta é a garantia de 50% da oferta de vagas ao ensino médio integrado ao profissional. No Ensino Superior também teve ampliação da oferta de cursos de Engenharias, Bacharelados e Tecnólogos passando a atender 30% das vagas. Os outros 20% foram reservados a Licenciaturas em Ciências da Natureza. Ainda têm sido incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática.

Para o desenvolvimento deste ensino, o IFPA, com seus Campi tem autonomia, nos limites da área de atuação territorial (área de abrangência), para criar e extinguir cursos, para

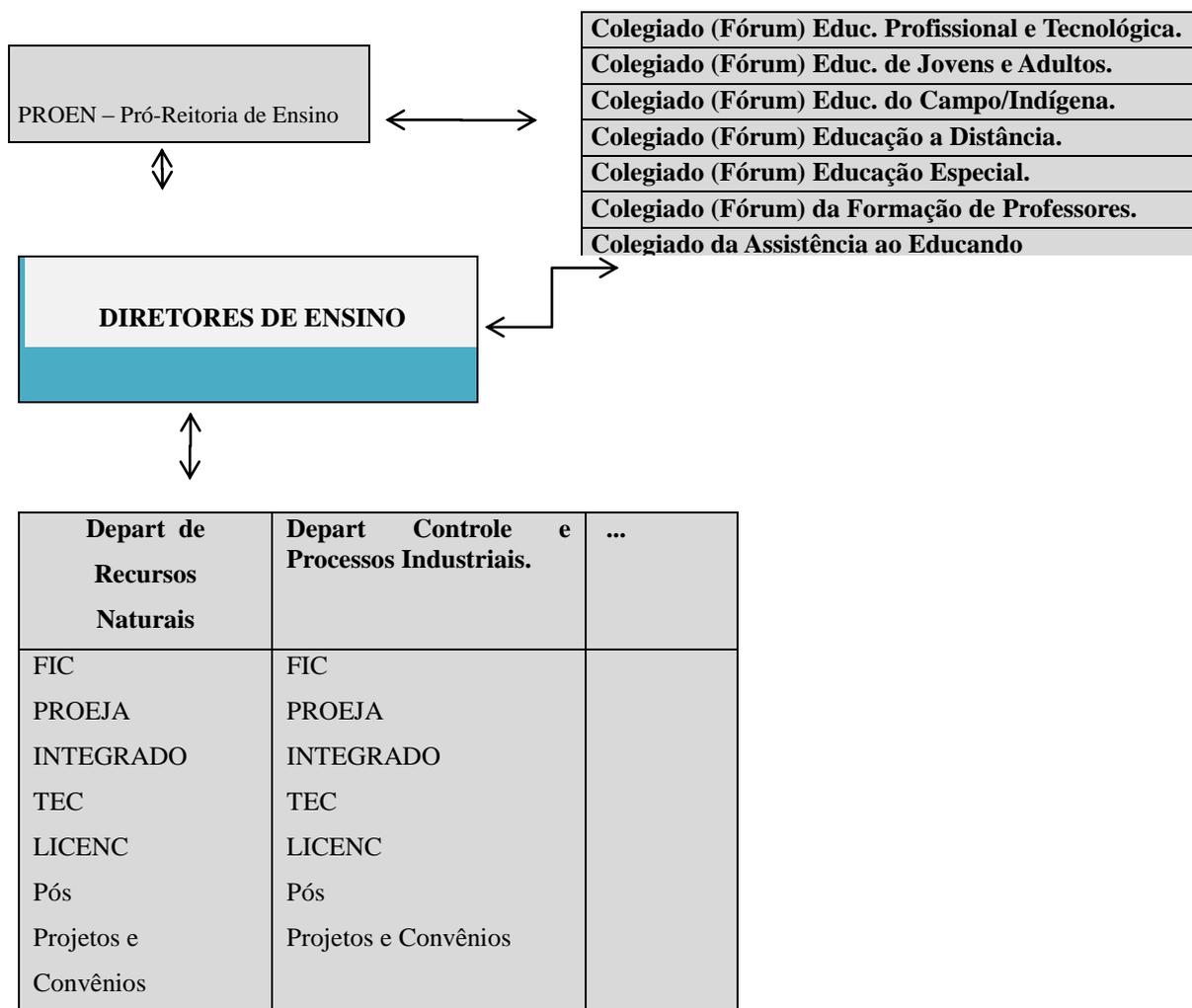
registrar os diplomas e ainda exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, seguindo as normas legais internas.

Foi analisado pelo grupo na oficina a dimensão da atuação do IFPA na oferta de cursos e desenvolvimento de projetos nas diversas áreas técnicas e tecnológicas, nos diversos municípios do estado. É destacado a necessidade da equipe de dirigentes do ensino do IFPA agirem, política e tecnicamente, como facilitadores de ações criativas e inovadoras, que devem estar comprometidas com projetos político-pedagógicos que enfatizam o aluno, e com a promoção de ambientes de trabalho estimulantes, que incentivem os professores a experimentarem novas tecnologias e métodos de ensino. Enfim, uma reorganização com a quebra das caixinhas de gestão isoladas, numa perspectiva de gestão colegiada por se entender que esta forma de gestão traz mais vantagens do que desvantagens.

Compreendemos que os regimes de gestão participativa exigem, em geral, mais tempo para chegar a resultados porque precisam socializar a informação, reunir os participantes, negociar e persuadir, até que se chegue a uma decisão. Em compensação, as soluções alcançadas com a participação do Colegiado são melhores em dois sentidos: primeiro, porque são enriquecidas pela variedade de pontos de vista, competências e funções dos participantes; segundo, porque são muito mais sustentáveis e duradouras do que as alcançadas por um Diretor ou um pequeno grupo de gestores.

Com relação ao ensino, as coordenações de disciplinas desatreladas dos Cursos, deveriam ser substituídas por departamentos por eixo ou áreas de atuação, onde seriam lotados tanto os professores da formação geral como da técnica, desenvolvendo um trabalho nos cursos ofertados em forma verticalizada, desde os cursos de formação inicial e continuada- FIC, até a Pós-Graduação e todos frequentariam apenas as reuniões técnicas e pedagógicas do departamento de um determinado eixo/área. Conforme o exemplificado na figura a seguir que exemplifica uma possibilidade de organograma da gestão do Ensino no IFPA, em que a Pró-Reitoria de Ensino teria contato direto tanto com os dirigentes de ensino dos Campi que compõem o Instituto, como suporte técnico dos Colegiados/Fórum das áreas/modalidades e políticas de atuação institucional.

FIGURA 1 – Proposta para a Gestão do Ensino no IFPA



Quadro de Gestão/ PROEN IFPA

Diante da organização da gestão do ensino, entendemos que um grande passo para o trabalho integrado será dado, pois a forma recortada em que se encontra, hoje, o ensino no Campus Belém, impede a participação dos professores, que integram um mesmo curso, no desenvolvimento de um trabalho conexo. A sugestão da gestão colegiada, e por eixos/áreas, ficou como um ponto a ser estudado posteriormente pelo grupo.

QUINTO MOMENTO – O currículo se constrói por meio da síntese e classificação dos conhecimentos necessários para a formação do perfil profissional que se quer formar, exercício realizado no quarto momento da oficina, que resultou na elaboração conjunta de uma espécie de árvore de conhecimentos encadeados e relacionados como em uma rede, que se pode chamar de estrutura de conteúdos.

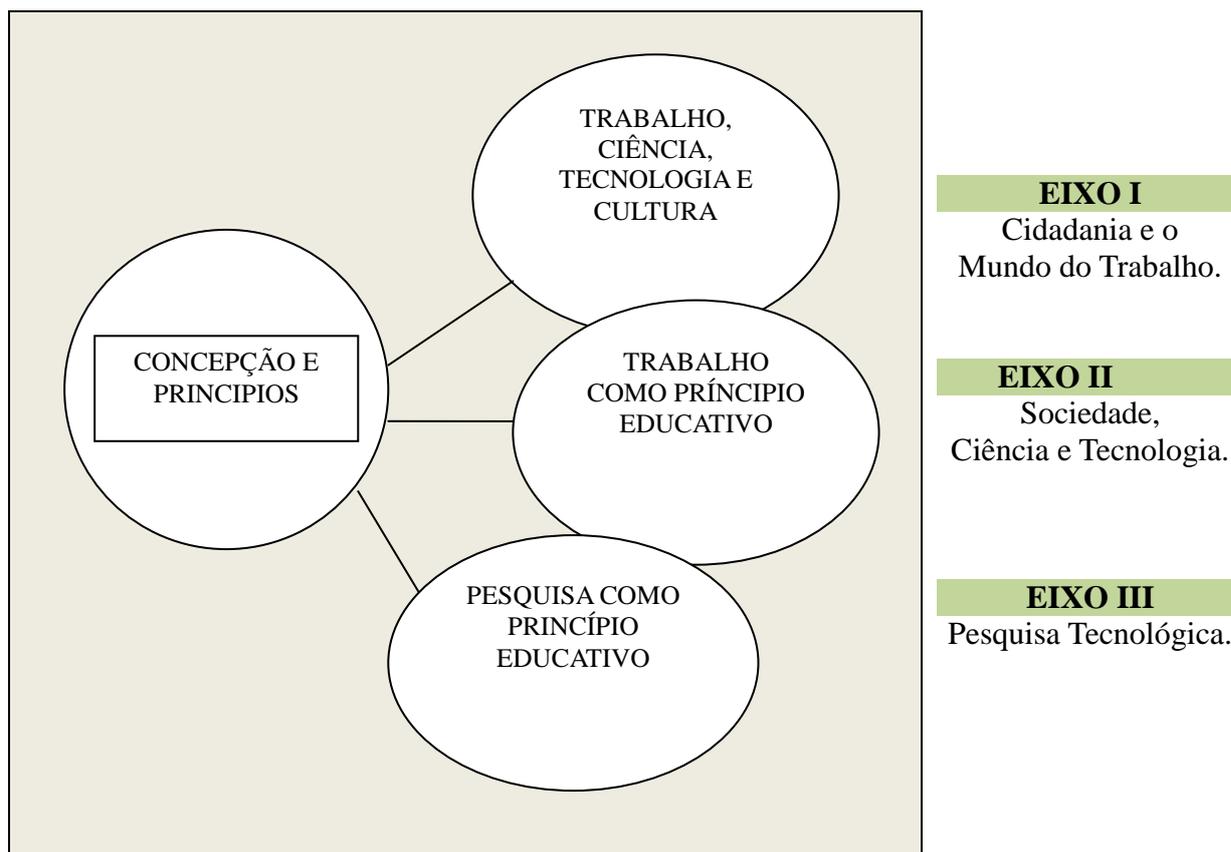
Na sequência dos trabalhos, sugerimos aos grupos que fossem definidos conceitos, processos ou princípios mais gerais, que chamamos de eixos temáticos ou assuntos-chave, os quais correspondem e interligam uma rede de conhecimentos teóricos e práticos (das disciplinas), que se juntam para produzir uma unidade de ensino-aprendizagem interdisciplinar. Conforme Davini (1983, p. 286) eixo temático define-se como:

Uma estrutura pedagógica dinâmica, orientada por determinados objetivos de aprendizagem, em função de um conjunto articulado de conteúdo. Sistematizada por uma metodologia didática. Cada unidade guarda certa autonomia com respeito às demais, porém, ao mesmo tempo, se encontram articuladas com as outras com vistas à totalização das áreas de atribuições e do perfil profissional.

Neste sentido, foi realizada, pelo grupo, a divisão do currículo em eixos temáticos que assimilam os princípios supracitados, articulados com a proposta do curso (Mecânica), sendo eles: 1) Trabalho ciência tecnologia e cultura; 2) Trabalho como princípio educativo; e 3) Pesquisa como princípio educativo. A escolha dos eixos foi baseada nas indicações defendidas na legislação do ensino brasileiro, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, quando fala do trabalho da ciência e cultura; Lei de criação dos Institutos; Diretrizes da Educação Profissional, no Documento Base do PROEJA, assim como nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que também mencionam a necessidade do parâmetro da ciência, trabalho e pesquisa no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com eixos temáticos facilita a organização dos assuntos de forma ampla e abrangente, possibilitando a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos. O recurso dos eixos temáticos liberta o ensino dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada em períodos, módulos, disciplinas desarticuladas entre si. Os professores terão liberdade de, juntamente com os alunos, organizarem os conteúdos em temas e problemas de investigação e, com isso, não se propõem forçar a integração aparente nos conteúdos, mas trabalhar conhecimentos de várias naturezas que se manifestam inter-relacionados de forma real.

É apresentada, na Figura 2, a lógica do pensamento do grupo sobre os eixos temáticos.

FIGURA 2 - Eixos Temáticos

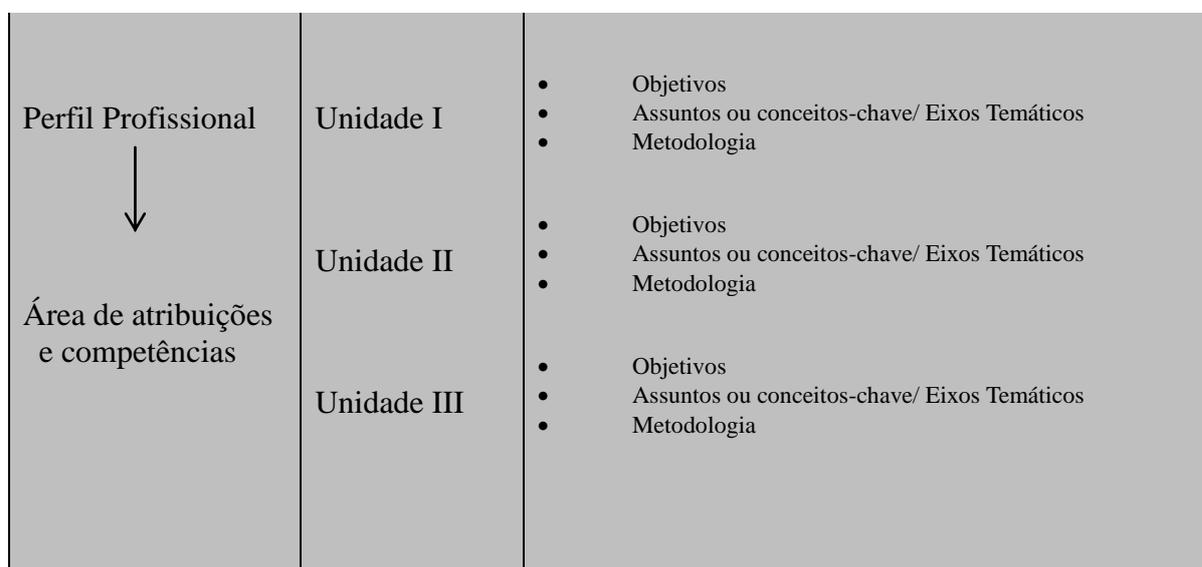
Para cada eixo, pensamos na elaboração de um texto explicativo e reflexivo e na divisão em disciplinas, cada uma deverá possuir no mínimo articulação com um desses eixos. Em que cada assunto-chave e sua correspondente rede de conhecimentos teóricos e práticos darão lugar a uma unidade de ensino-aprendizagem, definindo uma estrutura pedagógica dinâmica, orientada por determinados objetivos de aprendizagem, em função de um conjunto articulado de conteúdos sistematizados.

A articulação interdisciplinar e intercâmbio de **atividades integradoras com os eixos temáticos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, poderão** contribuir, para a construção da autonomia intelectual, comportamento ético e para emancipação dos alunos, promovendo de igual forma a construção de itinerários formativos diversificados para atender à heterogeneidade, interesses dos alunos da EJA, com a previsão de espaços e tempos pedagógicos para satisfazer não a estrutura do currículo, pautado apenas em disciplinas estanques, mas a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos.

No que diz respeito às disciplinas técnicas, estas podem ser aplicadas a partir de uma lógica de temas transversais e estes de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), representam uma espécie de elo entre o conteúdo e as disciplinas. São assuntos ou tópicos abertos e flexíveis que surgem transversalmente nas disciplinas dos currículos, constituindo-se num trabalho significativo e contextualizado, expressando temáticas importantes que são incorporadas no currículo escolar por conta das necessidades específicas de cada Instituição, melhorando significativamente o conhecimento.

Cada unidade deverá guardar certa autonomia com respeito às demais porém, ao mesmo tempo, se encontram articuladas com as outras com vistas à totalização das áreas de atribuições e do perfil profissional, conforme esquema abaixo:

FIGURA – 3 - Esquema Currículo Integrado

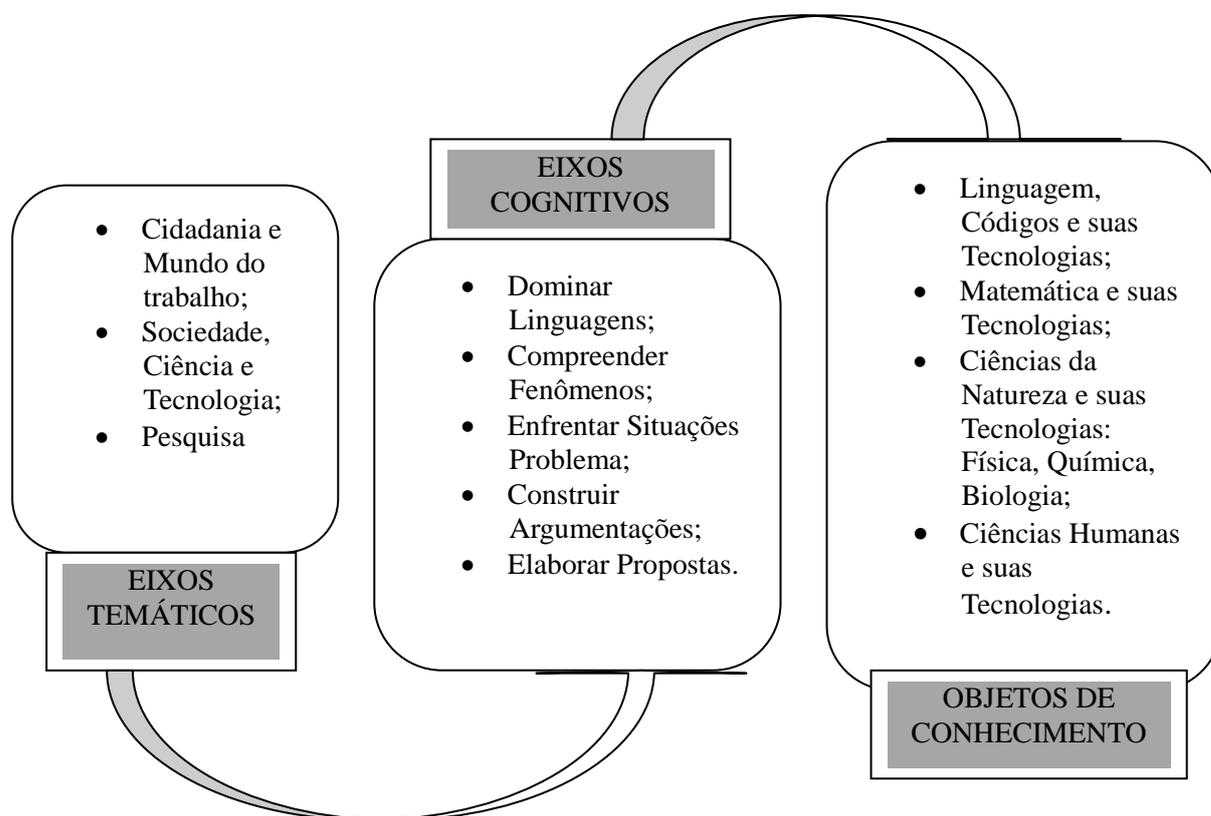


Fonte: Davini 1983.

A ideia central do grupo foi de criar um currículo integrado como uma opção educativa, que contemple uma efetiva conexão entre ensino e prática profissional, por meio da relação integrada entre a prática e a teoria e o imediato teste da prática, como possibilidade de construção de novas teorias, encontrando soluções específicas e originais para diferentes situações.

Segundo Davini (1983), para se aderir a uma pedagogia que pretende preparar o aluno como sujeito ativo, reflexo, criativo e solidário, os objetivos da aprendizagem, apoiados, não poderão consistir na memorização de informações, nem na execução mecânica de determinados comportamentos. Isto não quer dizer que os conhecimentos em si sejam negligenciados; pelo contrário, além de serem imprescindíveis, a atividade assimiladora do sujeito que aprende se aplica sempre a um objetivo ou assunto que requer ser assimilado. Nesta lógica, segue o esquema metodológico apresentado na figura abaixo:

FIGURA 4 - Esquema Metodológico do Currículo



Observamos na Figura 4, que os objetivos de cada unidade devem refletir em uma atividade assimiladora pelo aluno, no processo de sucessivas aproximações ao conhecimento. Assim, por exemplo, poderão ser indicadas, como metas parciais de aprendizagem, que o aluno domine linguagens, compreendam os fenômenos, enfrentem situações-problema, construam

argumentações, elaborarem propostas, comparando, distinguindo, classificando, buscando causas e consequências, identificando os princípios ou regularidades, determinando objetivos de ação, selecionando métodos e técnicas adequadas.

Em relação à revisão do currículo, realizada no momento da oficina, o grupo concordou que:

- a) O estudo da Proposta Pedagógica do Curso deve levar em consideração se existe consistência dos dados apresentados a PPC, para **ATENDER** à nomenclatura, ao objetivo, à carga horária, ao perfil, à ementa, à infraestrutura recomendada pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, além de verificar se no do itinerário formativo do curso existem qualificações profissionais por atuação;
- b) Quanto ao itinerário formativo, devemos **CONSIDERAR** se o objetivo do curso condiz com o perfil do curso, e se atende às demandas e ao desenvolvimento local com a promoção da qualificação oferecida no Curso;
- c) Considerar que a matriz curricular do curso deve atender a uma sequência de formação do perfil do curso. Nela deve ser registrado todo o itinerário formativo, quando for o caso, **DESTACAR** as disciplinas básicas do eixo tecnológico;
- d) **AJUSTAR** a carga horária das disciplinas básicas do eixo cognitivo do Ensino Médio, verificando se este está distribuído de acordo com a especificidade do curso para o desenvolvimento de disciplinas técnicas do seu eixo tecnológico, sem perder de vista a obrigatoriedade com o cumprimento das 800h anuais para as demais disciplinas do Ensino Médio;
- e) A carga horária das disciplinas de formação geral, pertencentes ao eixo cognitivo (**ARTES, LÍNGUA ESTRANGEIRA**), poderá ser trabalhada por meio de oficinas temáticas que atenderão à carga horária mínima anual estabelecida pela LDB, podendo inclusive ser ministrada, independente do período ou nível dos alunos. No caso de **EDUCAÇÃO FÍSICA** pode ser desenvolvida pela Normativa Interna do Campus Belém, a qual já se encontra em vigor.

Apresentamos no Apêndice 3, o quadro em construção da nova matriz de conteúdos do curso de Mecânica que apresenta uma proposta de três anos e meio para integralização do curso, mais o estágio de 200h a proposta pauta-se no eixos que abordam os temas Sociedade, Ciência e Tecnologia atrelados aos eixos cognitivos relacionados ao domínio da linguagem e compreensão dos fenômenos. Pretendemos com este formato de currículo atrelar, relacionar

os conhecimentos da formação geral aos conhecimentos da área profissional de mecânica por meio do desenvolvimento de projetos integrados. O trabalho foi iniciado no período das oficinas e concluído pelo grupo de professores que integram a Coordenação do Curso.

SEXTO MOMENTO – O como fazer sempre foi a grande pergunta feita pelos professores nos momentos de planejamento e formação no Campus Belém do IFPA, de acordo com os posicionamentos no momento da oficina, como segue a fala do **PROFESSOR C**: “Tento em minhas aulas direcionar o trabalho explicando o conteúdo no quadro, em seguida faço algumas indagações aos alunos e direciono aos exercícios”. E o esclarecimento dado pelo **PROFESSOR A**: “Tento relacionar sempre os conteúdos da disciplina com o lado prático, procuro em minhas aulas esclarecer passo a passo o processo de conhecimento, explico quantas vezes for necessário para que o aluno entenda, só introduzo novos conteúdos quando vejo que todos entenderam”.

Percebemos que, quanto ao momento de realização ou desenvolvimento de ensino, de forma geral, há diferenciação na parte introdutória da aula, entre os professores. Alguns partem para apresentações do assunto novo, outros recordam a matéria da aula anterior, ou levantam questões, enquanto outros realizam leituras e, posteriormente, discussões.

De acordo com os depoimentos percebemos que os professores de modo geral, são diretivos, assumem a coordenação do trabalho docente, demonstram interesse pela participação do aluno e tendem por uma postura anti-autoritária. Outro aspecto importante a destacar é a questão dos procedimentos de ensino utilizados pelos professores. A aula expositiva é empregada para introduzir, para sintetizar, esclarecer conceitos, retomar aspectos significativos, concluir um assunto, sempre de forma integrada com outros procedimentos.

Sobre esta questão Davini (1983) destaca que a metodologia é o momento central da construção de itinerários curriculares, pois é neste ponto que se opera uma profunda mudança no processo pedagógico, já que o currículo integrado representa a integração trabalho-ensino. A metodologia supõe planejar uma série encadeada de atividades de aprendizagem que surgem das situações do próprio serviço. A partir delas, se incentivará a reflexão e a busca de conhecimentos que reverterão em novas formas de ação.

Cada unidade de ensino-aprendizagem percorrerá o mesmo processo, podendo variar os materiais e estratégias, integrando ensino individual e grupal, mas sempre no mesmo sentido, conforme o exposto com a figura 5, a seguir:

FIGURA 5 - Esquema do Processo Metodológico na perspectiva da Integração do Ensino.

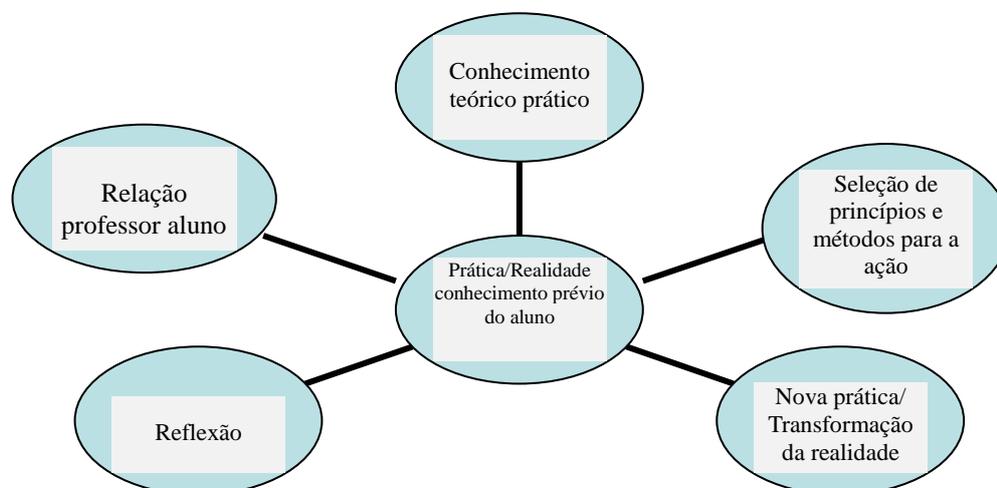


Figura baseada nos estudos de Davini (1983).

A orientação deverá ocorrer pelo professor, de forma sistemática, por meio de reflexão e análise a partir das próprias percepções iniciais dos alunos, estimulando a observação, a indagação e a busca de resposta. O professor, durante o processo, deve corrigir e direcionar os alunos na construção do conhecimento por meio da avaliação contínua do processo, destacando os avanços e dificuldades encontrados no percurso, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem e os padrões culturais de quem aprende não para ficar no imobilismo, mas sim, para que os alunos produzam seus próprios conhecimentos e mudanças com um sentido de integração e compromisso com seu trabalho e com a unidade a qual pertencam. As atividades pedagógicas sequenciadas, segundo esta metodologia, deverão guardar coerência com os objetivos selecionados.

SÉTIMO MOMENTO - Para avaliar a oficina, foi solicitado, a cada professor, que expusesse sua opinião sobre os momentos de estudo em conjunto que ocorreram com o desenvolvimento das tarefas estabelecidas na oficina.

Analisando as colocações feitas concluímos que ainda é preciso avançar bastante no âmbito do currículo e da prática pedagógica adotada em sala de aula. O que precisa ser feito é criar a cultura de que o PROEJA é um programa que tem como objetivo o resgate de

cidadania dos jovens e adultos que não puderam estudar na idade escolar, visualizando-se uma realidade que deve ser atendida com qualidade.

O grupo defende que, como possibilidades de melhorias, os alunos, professores e gestores devem compreender a inter-relação da linguagem (termos técnicos), mas também a linguagem das relações interpessoais. Devemos ter como prática o diálogo e a troca de experiências, pois os alunos da EJA são alunos que têm um grande acúmulo de conhecimento de vida prática e buscam, em sala de aula, na teoria, a complementação daquilo que já conhecem do dia a dia.

Os resultados com a construção do material exposto no relato da oficina indicam que há consenso, entre os professores e equipe técnica, quanto à necessidade de buscarmos, para o ensino no PROEJA a articulação entre as dimensões técnica, humana e política, integrando a unidade existente entre os conhecimentos gerais e técnicos. Essas dimensões devem ser compreendidas e trabalhadas em conjunto, para que o processo de ensino assuma o seu verdadeiro papel na escola.

O grupo também aponta a necessidade de integração entre a teoria a prática, e a importância de se partir da prática pedagógica no ensino do PROEJA, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com esta prática, na perspectiva de significar os conhecimentos, assim como o compromisso social, visão contextualizada e vinculação a um processo histórico, superando a visão do receituário. Percebemos, nas colocações dos participantes, a preocupação em relacionar os conhecimentos com o processo educativo mais amplo e com a sociedade.

Finalmente, como questão-destaque a respeito de toda a problemática discutida, trazemos como ponto de partida, a necessidade de formação do professor da área técnica, no sentido de prepará-los técnica e politicamente para sua função, reconhecendo a necessidade de democratizar o ensino, o que pode ocorrer por meio da tomada de consciência e da revelação das contradições que permeiam a dinâmica interna da sala de aula.

6. CONCLUSÃO

A partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, pudemos verificar algumas questões pertinentes acerca de nosso problema de pesquisa que se constituiu em verificar **se o processo de implementação do PROEJA tem contribuído para o desenvolvimento de metodologias e didáticas que possibilitem a integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.**

Quando da proposta desse trabalho, várias perguntas foram feitas e procuradas as suas respostas, entre elas destacamos as seguintes:

a) Como este programa foi assimilado no IFPA?

b) Que práticas metodológicas e didáticas têm sido desenvolvidas no Curso Técnico de Mecânica do PROEJA IFPA?

c) A integração da educação básica com a educação profissional é um fundamento explicitado na visão dos professores em suas práticas docentes e na proposta pedagógica do Curso de Mecânica do PROEJA IFPA?

Nosso interesse em relação a primeira indagação foi de levantar os procedimentos adotados para implantação do curso, objetivos, diretrizes orientadoras para a formação profissional estabelecidas na Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA no IFPA, observamos que a implementação do programa ocorreu de forma pré-determinada pela gestão do ensino do Campus, que definiu o processo de seleção, sua organização e desenvolvimento dos cursos que foram ministrados. O setor pedagógico foi alijado do processo, e os professores pela falta de integração, envolvimento e de tempo para construção do PPC dos cursos e os planejamentos das aulas, pouco puderam inovar em relação à organização curricular, metodológica e pedagógica nos cursos do PROEJA, tendo em vista que a eles não foi dada autonomia para isso, uma vez que toda a organização ficou sob a responsabilidade centralizada do Departamento de Ensino do Campus.

Podemos constatar que não ocorreu, antes do início da abertura dos Cursos de PROEJA, uma iniciativa concreta de em conjunto com os professores, realizar estudo mais detalhado das concepções, objetivos, princípios do programa, nem mesmo a leitura do documento base foi feita pelo grupo de professores. O que ocorreu foi que mesmo período em que foram ofertadas as vagas para o PROEJA, no Campus Belém do IFPA, foi iniciado na Instituição o Curso de Especialização no PROEJA, com a oferta de três turmas, sendo que

uma delas tinha 30 (trinta) professores efetivos do Campus Belém, mas apenas uma minoria estava envolvida no início do trabalho da oferta do programa, devido à ausência de gestões no âmbito de ensino, para que houvesse uma articulação e envolvimento das coordenações de cursos que programavam a oferta de cursos PROEJA, no sentido de liberarem e estimularem seus professores a participarem do Curso de Especialização.

O IFPA foi um dos primeiros executores do PROEJA no âmbito da Rede Federal, participando com a abertura de quatro turmas nos Cursos de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática, sem ter oportunizado um espaço para o debate e estudo, o que demonstrou a adesão de pouquíssimos professores.

A avaliação sobre a participação dos professores está diretamente relacionada a duas grandes questões: uma, ao desconhecimento da proposta do programa, o que ocasiona o desinteresse e o não envolvimento no processo; outra, com a postura de alguns professores em assumir uma atitude de recusa por acreditar que o público dos cursos do PROEJA não possui condições de desenvolver o conhecimento científico necessário a sua formação técnica.

Em relação à gestão, os pontos negativos foram: a pressão exercida na oferta do curso da Rede Federal de Educação, estabelecendo um percentual a cada ano como oferta obrigatória e a ausência na criação do Decreto de uma política de formação de professores e técnicos que conduzisse a elaboração das propostas de cursos para a devida oferta. A iniciativa da formação (Especialização em PROEJA) ocorreu um ano depois do Decreto. No caso do Campus Belém havia sido ofertada quatro turmas, sem proposta pedagógica construída, o mais grave da questão é que os professores não tiveram participação na elaboração do planejamento para aberturas das turmas.

Com o resultado das análises da PPC de Mecânica/ PROEJA, percebemos que o mesmo destaca a importância da gestão do projeto, primando por processos comunicativos dialógicos que permitem ao conjunto da comunidade escolar realizar processos de integração, vivenciando, como sujeitos, os problemas e apresentando propostas aos desafios político-pedagógicos inerentes à formação integrada. Cabe destacar que os princípios, delineados na PPC de Mecânica PROEJA do IFPA, apresentam-se sintonizados com os princípios do programa descritos em seu Documento Base, mas não retratam, na realidade, as ações de gestão educacional ocorridas no desenvolvimento dos Cursos PROEJA em oferta no Campus Belém. Isto é, o que está escrito no PPC não condiz com os resultados da pesquisa empírica, que destaca a centralização no processo de implementação dos Cursos.

Observamos, ainda, que a PPC do Curso de Mecânica PROEJA é bem parecido com os planos de cursos regulares desenvolvidos no IFPA. O diferencial está no quadro teórico do projeto, onde foram apresentados sua concepção, princípios de formação e o processo de ensino-aprendizagem. Já em relação à estrutura curricular, divisão e agrupamento dos conhecimentos em disciplinas, apresenta-se reproduzindo a existente nos antigos cursos regulares da Instituição.

Ressaltamos a necessidade do estabelecimento de uma nova cultura institucional, pedagógica e docente que possibilite a superação do caráter prescritivo das práticas pedagógicas, muitas vezes exercitadas no desenvolvimento do ensino regular do Campus. Nesta perspectiva para o desenvolvimento do currículo integrado, é fundamental pensar a organização dos tempos e espaços diferenciados para o ensino do PROEJA, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se resume às tarefas escolares, ao contrário devemos ampliar a dimensão da aprendizagem ao se conceber que os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz nova forma de ser, estar e de se relacionar com o mundo.

Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão na respectiva proposta pedagógica do curso. Portanto devemos respeitar o sujeito aluno considerando o seu ritmo e saber prévio. Isto significa dizer que o aluno de EJA entra e sai de um curso dessa natureza a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o domínio do conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso, que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado quanto em tempo maior.

No documento da PPC, a prática pedagógica é vista como prática social e, como tal, orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto desta prática. Portanto, o sucesso do ensino e da aprendizagem deverão refletir a ação didática realizada pelo professor em conjunto com o aluno. Nesta lógica entendemos que um plano de curso construído e/ou reconstruído a partir da realidade do aluno pode vislumbrar uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito as práticas metodológicas e didáticas desenvolvidas nos Institutos destacamos, que esta modalidade de ensino, ainda muito caracterizada pelo “fazer”, é marcada pela forte ação de professores Bacharéis que não possuem a formação nas Licenciaturas. As ações na perspectiva de mudança desta realidade têm sido pensadas, mesmo que de forma ainda tímida, com algumas iniciativas no sentido de formar o professor para o conteúdo

específico da educação profissional e tecnológica, ou mesmo para esta modalidade de formação. Elas vêm assinadas pela alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensiva e com um caráter bastante conservador, colocando-se distante das necessidades atuais.

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Campus Belém no PROEJA, constatamos a permanência de modelos tradicionais de aprendizagem, centrados no professor, com conteúdos desvinculados da realidade das populações de baixa renda e de escolaridade gerando, muitas vezes, a utilização frequente do improviso, em seu sentido tradicional. Visando melhor apresentar o que foi revelado, a síntese da voz dos sujeitos entrevistados sobre sua participação como professores no PROEJA expressa em relação a:

a) Participação no Curso: Alguns professores tiveram oportunidade de conhecer a proposta do PROEJA, pois participaram como alunos de uma Especialização no tema, oferecida aos docentes que atuariam ou já atuavam ministrando aulas no PROEJA. A maioria deles, teve a oportunidade de participar da formação e se negaram, alegando vários motivos que lhes impediam de participar.

Destacamos, também, que os objetivos e as diretrizes dos cursos do PROEJA, no IFPA, não foram devidamente informados aos professores, e isso, visivelmente, dificultou o bom andamento de suas práticas pedagógicas, visto que passaram a atuar na formação de sujeitos, os quais não conheciam, bem como suas particularidades.

Assim como a carência de discussão coletiva da proposta, neste caso, quase sempre não há disponibilidade de tempo para reuniões que viabilizem uma ação coletiva e, em decorrência disso, falta entrosamento entre as diferentes áreas de gestão e ensino. Necessidade um ambiente na escola que facilitasse esse processo e estimulasse os professores a serem profissionais reflexivos, o que de fato não ocorreu. As falas dos sujeitos da pesquisa revelam a dificuldade que os departamentos e serviço pedagógico, enfrentam hoje, em envolver o quadro docente da EPT em cursos, oficinas, encontros de formação pedagógica.

b) Elaboração e o desenvolvimento dos cursos possibilitou o acesso a novos métodos didáticos e mudanças em suas práticas pedagógicas. A preocupação básica dos professores, ainda é o conteúdo, ou seja, como explorar o conteúdo partindo da prática dos alunos, ou adequando-o à realidade destes.

Podemos observar, com os resultados da pesquisa, que alguns professores são conscientes da necessidade de adaptar a prática pedagógica às especificidades e

experiências/cotidiano do aluno jovem e adulto, e alguns professores, ainda, ressaltam a importância do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos para o aperfeiçoamento e formação continuada do docente. Sobre isso, o entendimento é que a operacionalização exitosa dos novos conceitos poderia ocorrer pelo desenvolvimento de atividades e cursos voltados para a formação em serviço ou continuada do corpo docente, que o preparasse para o desenvolvimento de novas técnicas e metodologias de ensino. Uma coisa é compreender, tomar consciência, e outra é levar tudo isso à situação de prática pedagógica de sala de aula.

Sabemos que houve iniciativas de formação dos professores para o desenvolvimento do PROEJA no IFPA, como o Curso de Especialização e outros cursos de menor duração, e os professores não se sentiram atraídos a participar. A participação nas oficinas e cursos oferecidos no Campus possibilitaria aos professores, deste ensino, perceber o grande espaço nas turmas do PROEJA para a formulação de estratégias de ensino inovadoras quanto a conteúdos programáticos contextualizados, linguagens, que valorizem a experiência pessoal e social do trabalhador. Promovendo a construção coletiva do conhecimento fundada na autonomia, na elaboração própria, na atitude investigativa, e que, por sua vez, possibilitassem a troca de informações e de experiências, bem como o exercício do diálogo e da negociação entre os participantes.

Outro fator que foi bastante debatido refere-se ao vínculo do docente no Campus, já que muitos professores atuam no ensino básico e também nos cursos subsequentes, técnicos, superiores e PROEJA, o que ocasiona uma super carga de trabalho ao professor, que tem de planejar e estudar metodologias específicas para atuar com cada modalidade de ensino, em cada turma, em cada curso, encontrando uma diversidade de sujeitos, com histórias de vidas, experiências e vivências e níveis de conhecimentos diferenciados.

Destacamos a necessidade de, no edital dos próximos concursos do quadro docente para ingresso na Instituição (área técnica e humana), constar a obrigatoriedade do candidato aprovado passar, inicialmente no período do estágio probatório, por uma formação/capacitação específica pedagógica para entender o sentido da educação integrada. Com base nos conhecimentos das leis da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico, Documento - Base, Princípios e Eixos das Diretrizes Educacionais e Curriculares.

Esta necessidade se dá pelo fato de, dentre os motivos observados para a não-inovação das práticas pedagógicas no PROEJA, destacamos a falta de preparo de pessoal, tanto na esfera administrativa, quanto na docência especializada, uma vez que as normas, metas,

propostas, objetivos e metodologias para a efetivação dos cursos não foram devidamente esclarecidas e assimiladas, o que contribuiu para que o Programa não atingisse os objetivos propostos em suas diretrizes centrais.

É importante lembrar que esta situação revelada pela pesquisa tem ainda um fator interveniente, que está na base da implantação do PROEJA: a forma como o então CEFET recebeu o Decreto que o implantou. Mesmo que, para a elaboração do documento os dirigentes da SETEC/MEC tenham envolvido professores e gestores dos CEFETs de outros estados, no sentido de respeitar as reivindicações das categorias envolvidas, ele foi sentido como uma forma autoritária de trazer mudanças. E isso não foi superado repercutindo ao longo do tempo de implantação do Programa gerando um clima de não aceitação de suas diretrizes, o que resultou no não cumprimento irrestrito com sua concepção, diretrizes e até com a clientela recebida.

À revelia dos fatos apontados, no entanto, verificamos que, mesmo apresentando todos os problemas e limites já destacados, segundo a percepção dos docentes, o PROEJA, possibilitou, aos professores do Campus Belém do IFPA, conhecimentos diferenciados que favoreceram as suas formações profissionais, sobretudo, no que diz respeito ao desafio de reestruturação curricular e de sua efetivação no cotidiano escolar, que requeria outra dinâmica em termos dos saberes a serem conduzidos, das metodologias para viabilizá-los de formas específicas e diferenciadas de avaliação, em consonância com a nova ordenação legal provinda do MEC.

Enfim, o fato destes sujeitos terem identificado em suas falas, a angústia por não terem recebido as devidas informações com o tempo para a construção de um planejamento que previsse o desenvolvimento de metodologias inovadoras, já indica um fator positivo, qual seja, a consciência de que o processo ensino-aprendizagem não acontece sem que esses elementos sejam considerados. Mais ainda, que essas lacunas também destacamos, à falta de compreensão sócio-histórico das transformações pelas quais passa o setor produtivo, e que, por sua vez, conformam o sistema educacional, suas movimentações e pedem projetos de formação continuada específicos. Este fato indica o entendimento de que o professor é também um trabalhador que não deve apenas adaptar-se às demandas das políticas públicas para o ensino, mas contribuir com a sua percepção das especificidades locais e das suas próprias necessidades de formação para que ofereça um serviço de formação para o trabalho de qualidade nos cursos em que estiver envolvido.

Quanto à legislação atual, podemos assegurar que são novos os contextos, mas antigas as tendências que reforçam a dualidade em relação à Educação Profissional e à formação do professor que nela atua. Dessa forma, constatamos que a formação para a Educação Profissional continua pouco planejada e aligeirada, não atendendo sua especificidade e se consubstanciando em iniciativas pontuais sem continuidade.

Na prática, verificamos que a formação docente para este ensino está longe de alcançar o papel de relevo que lhe caberia, decorrente, em parte, do elitismo que permeia a concepção de educação profissional como uma educação privilegiada, já que prioriza certos conhecimentos específicos em detrimento dos subsídios político-pedagógicos tais como: planejamento, relação professor e aluno, metodologia e avaliação. Entretanto, o PROEJA aponta para a possibilidade de que os saberes provenientes da prática dos alunos possam aos poucos influenciar professores e gestores quanto a forma de encarar as atividades curriculares da EJA profissional levando os jovens e adultos trabalhadores a exercerem sua cidadania.

Essas concepções, quando assumem corpo legalista, geram o que se assiste no Brasil: demandas e implementações de uma formação superficial, na qual o professor é um formador completamente responsável pelo seu processo formativo e desenvolvimento profissional de seus alunos e, por isso mesmo, aquele que assume as avaliações e críticas dos processos educativos para a educação profissional. A partir dessa lógica, apontamos a necessidade de se criar uma cultura de formação de professores para a Educação Profissional.

A terceira indagação refere-se: **c) a integração dos conhecimentos da Educação Básica com a Educação Profissional como um fundamento explicitado na visão dos professores no desenvolvimento de suas práticas docentes e na proposta pedagógica do Curso de Mecânica do PROEJA IFPA.** Sobre esse aspecto verificamos que a PPC em seus escritos tem como base a formação integrada do educando, assumindo o trabalho como princípio educativo. Também, propõe a articulação dos saberes e experiências gerais e locais como forma de integrar o geral e o particular, resgatando a unidade do conhecimento sobre a realidade regional, nacional e internacional, numa perspectiva do desenvolvimento sustentável que promova a igualdade material, social e cultural, o que implica formar cidadãos participativos, comprometidos com a construção de um projeto de sociedade fundada na justiça social.

Observamos que a PPC do Curso de Mecânica PROEJA se assemelha aos planos de cursos regulares que já vinham sendo desenvolvidos no IFPA. O diferencial está no quadro

teórico do projeto, onde foram apresentados sua concepção, princípios de formação. Em relação à estrutura curricular, divisão e agrupamento dos conhecimentos em disciplinas, a proposta apresenta-se reproduzindo o já existe nos antigos cursos de ofertas regulares da Instituição, mesmo que o desafio proposto ao PROEJA estivesse na construção de um currículo singular, que respondesse às situações concretas que se manifestam nos espaços educativos.

Em relação a prática pedagógica desenvolvidas nas salas do PROEJA de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa é perceptível a dificuldade encontrada pelos mesmos no que diz respeito a integração dos conhecimentos da formação geral com a formação técnica. A problemática da organização do trabalho pedagógico aprofunda-se no desenvolvimento dos Cursos PROEJA do IFPA, que aponta a necessidade de um trabalho mais coletivo no qual ocorra uma integração entre as diversas disciplinas em torno de situações concretas da prática dos alunos.

Como resultados da oficina concluímos a necessidade de esclarecermos junto aos professores lotados no Curso que o PROEJA é um programa que tem como objetivo o resgate de cidadania dos jovens e adultos que não puderam estudar na idade escolar. Sendo necessário que os professores e gestores institucionais se atentem para o fato de que os alunos do PROEJA possuem traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem diferenciados. Realidade que deve ser atendida com qualidade.

Foi amplamente defendido que devemos ter como prática o diálogo e a troca de experiências, pois os alunos da EJA são alunos que têm um grande acúmulo de conhecimento de vida prática e buscam, em sala de aula, na teoria, a complementação daquilo que já conhecem do dia a dia.

Os resultados com a construção do material exposto no relato da oficina indicam que há consenso, entre os professores e equipe técnica, quanto à necessidade de buscarmos, para o ensino no PROEJA a articulação entre as dimensões técnica, humana e política, integrando a unidade existente entre os conhecimentos gerais e técnicos. Essas dimensões devem ser compreendidas e trabalhadas em conjunto, para que o processo de ensino assumo o seu verdadeiro papel na escola.

Consideramos a necessidade de adotarmos meios acadêmicos, que possibilitem a integração entre professores, e que permitam que tomem corpo, discussões em torno de propostas interdisciplinares para o ensino, visando reorganizar o processo de trabalho.

Também destacamos a importância em assegurar, na construção do saber docente, a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, como exigência historicamente construída pela sociedade. Nesta lógica, indicamos a necessidade de discutir em qualquer nível de ensino e em especial no PROEJA a concepção de prática pedagógica que considere a realidade sociocultural dos alunos, reconhecendo sua condição de sujeito no processo ensino-aprendizagem, superando a concepção bancária, que por décadas norteou a formação do professor e que se pauta na perspectiva do professor como transmissor do conhecimento acumulado historicamente, e o aluno como sujeito passivo que memoriza as informações em sala de aula.

Considerando que trata de um modelo educativo diferenciado daquela educação dita regular, neste caso, a formação continuada dos professores para atuação no PROEJA, deve propor novos sentidos a serem aprendidos pelos professores acerca de seu trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, ao professor cabe a reflexão sobre as implicações sociais que levaram esses sujeitos a estarem em defasagem com relação à idade e à formação escolar. Outra situação refere-se às perspectivas que eles levantam em relação à possibilidade de apropriação do conhecimento para inserção no mundo do trabalho formal, já que para esses sujeitos a participação no mundo do trabalho é o fator fundamental para o resgate da cidadania e da dignidade.

O estudo realizado caminha para a composição de um quadro de referências que apresentam o cenário real de uma Instituição Federal de Educação Profissional e Tecnológica, acerca da Educação Profissional no Brasil, mais especificamente àquelas voltadas a Programas de formação profissional como o PROEJA que têm por objetivo a criação de Políticas Públicas que atendam às reais necessidades dessa modalidade de ensino. A partir desta buscamos construir novas reflexões que permitam não apenas compreender, mas fundamentalmente construir propostas voltadas para a Educação Profissional e aprimoramento das práticas profissionais.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2005 – (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma da EPT sob a ótica da noção de competências**. Boletim Técnico do SENAC. Disponível em: www.senac.br/informativo/283/boltec283a.htm. Acesso em: 22 Dez. 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. **Revista Trabalho & Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, n. 5, 1999.

ARRAIS, Enéas Neto et al. **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza: Edições UFC, 2006, p.262 .

ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da formulação à implementação: análise das políticas governamentais de EPT no Brasil**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; Instituto de Geociências, 2003. Tese.

BOBBIO, Norberto, *Estado Governo Sociedade, Para uma teoria geral da política*; tradução Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S.K **Qualitative research for education; na introduction for to theory and methods**. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BOLZAN. Doris. **Formação de Professores compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 de dezembro de 1996. Porto Alegre. Mediação. 2002.

BRASIL. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **LEI - 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de EPT, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**.

_____, Ministério da Educação. **EPT e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília: Secretaria de EPT e Tecnológica. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB 39/2004. Aplicação do Decreto 5.154/2004 na EPT Técnica de nível médio**.

_____. Ministério da Educação. **DOCUMENTO BASE-PROEJA**. Brasília, 2006.

_____. **Políticas e Resultados, 1995 a 2002. EJA, Ministério da educação**. Brasília, 2002

_____. Ministério da Educação. **PROEJA - Documento Base um Salto para o Futuro**. Brasília, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 5 de julho de 2000, **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**.

_____. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

_____. Decreto. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei . 9.394/96**. Brasília, 1997.

_____. Decreto 20.158, de 1931.

_____. Decreto . 5.840, de 13/07/2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da EPT com a Educação Básica na Modalidade de EJA – PROEJA e dá outras providências**.

_____. Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005. **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de EJA – PROEJA**.

_____. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Parecer 16/99- **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de nível técnico**. Brasília, 05/10/1999.

_____. Resolução CNE nº02/97 de 07 de julho de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da EPT em nível médio**.

_____. Resolução CNE 04/. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de Nível Técnico**.

_____. Decreto Lei 665 de 27 de junho de 1976.

BRANDÃO, Marisa. **Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do Capitalismo Industrial no Brasil vista através da EPT**. Boletim Técnico do Senac. Vol. 25, 3 set.-dez. 1999.

CIAVATTA, FRIGOTO & RAMOS. **A Política de EPT no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1089 .Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10/04/2009.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER, Pura Lucia Martins; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat. 2004.

DAGNINO, Evelina (org) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V CONFINTEA. Hamburgo (Alemanha), 1997.

DI PIERRO, **Visão da EJA no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, n 55 novembro/ 2001.

DI PIERRO & HADDAD. Sérgio. **A Educação de Adultos entre dois Modelos**. in. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Cad. Pesq. São Paulo. 1989.

FGV - INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA. Disponível na página www.ibre.fgv.br, acesso em 29/09/2009.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 2º. volume. Rio de Janeiro, 1962.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURTADO, Eliane Dayse P.; LIMA, Kátia Regina R. **EJA, trabalho e educação na formação profissional: possibilidades e limites**. Porto Alegre, Educação & Realidade, v.35, no. 1, 2010. p. 200.

FRIGOTTO. Gaudêncio, CIAVATTA. Maria & RAMOS. Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo. Editora Cortez. 2005.

_____. **As Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional?** (Síntese do simpósio) In: Trabalho e Educação. Coletânea CBE. Campinas: Papirus: CEDES. 2002.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs) **EJA: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Obras Escolhidas. Tradução Manoel Cruz**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs) **EJA: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. **As Escolas de Aprendizes Artífices e o Ensino Profissional na Velha República**. São Paulo. Vértices. ANO 5. 3 set/dez. 2003.

IFPA. Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Pará. **Proposta Pedagógica do Curso de Mécânica**, Belém/Pa. 2007.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. Ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano** In. Kruppa, Sônia M. Portella. (org). Economia solidária e EJA, Brasília: Mec, 2005.

KUENZER, A.Z. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETTI, C.J., SILVA JÚNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999a. p.121-140.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**, 3 ed, São Paulo: Cortez,2002

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/** Eva Maria Lakatos, Maria de Andrade Marconi. -3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDERITZ, João. *Relatório. Apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Lito - Tipografia Fluminense, 1925.

MACHADO, Lucília. **Introdução Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação.2008.

_____, **Lucília**. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Revista Salto para o Futuro. Boletim 16, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N64/EDS_ARTIGOS19N64_1.PDF > Acesso em: 05/10/2009.

_____. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Didática e as contradições da prática.** Campinas: Papirus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

MCLAREN. Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

MEC. **Diretrizes Operacionais da EPT Técnica da Educação Básica a EJA (PROEJA).** Documento Base. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**Contextualização**" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*- EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=55>, acesso em 24/10/2009.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a necessidade de formação de professores.** PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006.a.

_____. Dante Henrique. **PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio-Boletim 16 – 09/2006 – Salto para o Futuro.** TVESCOLA, Secretaria de Educação à Distância – MEC. Brasília, 2006.b.

_____. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: Mimeo, 2006.

MOURA, Tânia Maria de Melo, **A formação de Professores para EJA: dilemas atuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica uma antropopedagogia renovada.** Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MILITÃO, Maria. **Dicionário da EPT.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira Republica.** 10ª ed. São Paulo. EPV/EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pensando o currículo na EJA.** Revista Brasileira de Educação. Jan./Abr. 2007 v. 12 n. 34. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

OLIVEIRA, M.R.N.S. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V.M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro DP& 2000.

OLIVEIRA, Ramon. **A Teoria do capital humano e a EPT brasileira.** In: Boletim Técnico do SENAC, vol. 27, . 1, jan/abril, 2001. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c. Acesso em: 11 Nov. 2008.

HOTZ, Karina Griggio. PROEJA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A CLASSE TRABALHADORA. Disponível em www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/karinagrighiohotz.pdf. Acesso em 10/10/2009.

PACHECO, Eliezer .SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf, acesso em 26/05/2010.

PAIVA, Jane. **Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes.** In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio.** Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PALOMINOS, Roberto. **Nem acaso, nem milagre: a gestão do compromisso.** São Paulo: Gente, 1997.

PÉREZ, Gómez, A.I. **Comprender e transformar o ensino.** 4. Ed. Porto Alegre: ARTMED 1998.

PEREIRA, Augusto Caldas. **A Formação de Professores e a Capacitação de Trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf, acesso em 26/05/2010.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do Professor para o Ensino Técnico.** São Paulo. Loyola. Ano 1994.

QUADROS, Terezinha. **Globalização, novas tecnologias, educação e trabalho: uma reflexão sobre a possibilidade de superação da exclusão. Dezembro de 1999.** Disponível em: www.sandramarino.com.br Acesso em: 11 Nov. 2006.

QUELUZ, Gilson. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930).** Curitiba: Cefet-Paraná, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A EPT pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ Soc 2002 setembro; 23 (80):401-22. Disp. em: www.epsjv.fiocruz.Br/vol.2005/boletim_bibliografico/textoscompletos/EPT.pdf. acesso em: 06 Jan. 2009.

_____,M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda. 1978.

RAYS , Osvaldo. **Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado.** In: VEIGA, Ilma P.A. (coord.). **Repensando a didática** 21. ed. Rev. e Atual. Campinas: Papiros, 2004.

_____. A. Relação teoria-prática na didática escolar crítica / didática ensino e suas relações. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.). **Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 1996. Coleção Magistério.

RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA Jaqueline Pereira. **Dossiê: EJA: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. Políticas públicas para EJA no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educ. Rev. n. 29 Curitiba 2007 In: Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. MEC: Brasília, setembro/2008.

_____, Sonia Maria. **A EJA trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera a antiga destituição de direitos**. Sísifo. Revista de ciência da educação, 2, PP. 35-50.

_____. Sonia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. Sísifo, Revista de ciências da educação. 2. Jan/abril/2007.

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

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **A Inclusão vs Exclusão Social na Perspectiva das Políticas Públicas: o caso brasileiro**. In: LASA2007 XXVII international Congress, 2007, Montreal. CDROM LASA2007 IXXVI International Congress After the Washington Consensus: collaborative Scholarship for a New America. Pitsburg: LASA, 2007.

SOARES, Manoel de Jesus A. **As Escolas de Aprendizizes Artífices – Estrutura e Evolução. Forum Educacional**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Ano 6 2 out/dez 1982, p. 58-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à Pesquisa Quantitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UDE. Walter. **Dicionário da EPT**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3)

ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar?** Tradução Ernani F Rosa – porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1 – Formulário de Análise das Disciplinas



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Formulário de Análise da Disciplina – Campus Belém.

PROFESSOR:

REGIME DE TRABALHO:.....

DISCIPLINA:.....

CURSOS:.....

1. Reconheça e identifique se sua disciplina atua como:

- a) base introdutória ()
- b) pressupostos base do curso (fundamentos)
- c) ampliação do conhecimento (aprofundamentos)
- d) formação específica (especialização)
- e) tecnologias atuais (tecnologia)
- f) desenvolvimento específico (lógica própria)

Justifique.

2. Existe uma articulação na sua disciplina para efetivar o quadro teórico-prático de acordo com o perfil profissional do curso?

- a) Como
- b) Porque

Justifique.

3. A sua disciplina desenvolve a interdisciplinaridade?

Quais?

4. Que metodologia e estratégia de ensino a sua disciplina exige?

5. Como o processo avaliativo é aplicado na sua disciplina?

APÊNDICE 2 - Formulário de Análise do Conteúdo



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Formulário de Análise do Conteúdo –Campus Belém.

PROFESSOR:

REGIME DE TRABALHO:.....

CURSOS:.....

DISCIPLINA:.....

EMENTA:.....

.....

.....

.....

1. Identifique os tópicos da sua disciplina:

2. Quais são os conteúdos da sua disciplina?

Conteúdos Essenciais

Conteúdos Complementares

3. Os conteúdos da sua disciplina referem-se ao curso em que nível:

- a) conceitos ()
b) princípios ()
c) leis ()
d) nexos ()
e) relações ()

4. Organize seus conteúdos em níveis de conhecimento (abordagem):

a) Introdução

b) Fundamentos

c) Aprofundamentos

**APÊNDICE 3 - PROPOSTA DA MATRIZ DO CURSO
INTEGRADO PROEJA /MECÂNICA**

ANO	EIXOS TEMÁTICOS	EIXOS COGNITIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL		OBJETIVOS DOS PROJETOS INTEGRADORES	PRÁTICAS PROFISSIONAIS
1º ANO	EIXO I Sociedade, Ciência e Tecnologia	Dominar Linguagens; Compreender Fenômenos;	Língua Portuguesa I	63	Discutir os conceitos de sociedade, ciência e tecnologia a luz da formação geral e específica, enfatizando os aspectos científicos, tecnológicos, sociais e culturais.	ESTÁGIO
			Gestão da Qualidade e Empreendedorismo	32		
			Língua Estrangeira I	63		
			Artes I	63		
			Educação Física I	63		
			Informática Básica	32		
			Matemática I	63		
			Física I	63		
			Biologia I	63		
			Química I	63		
			História I	63		
			Sociologia I	63		
			Geografia I	63		
			Higiene e Segurança no Trabalho.	32		
Metrologia	32					
Organização e Normas no Trabalho	32					
Desenho Técnico Mecânico	95					
ANO	EIXOS TEMÁTICOS	EIXOS COGNITIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL		OBJETIVOS DOS PROJETOS INTEGRADORES	PRÁTICAS PROFISSIONAIS
2º ANO	EIXO II Cidadania e Mundo do Trabalho	Dominar Linguagens; Compreender Fenômenos; Enfrentar Situações-Problema; Construir Argumentações; Elaborar Proposta.	Língua Portuguesa II	95	Fomentar a consciência crítica do sujeito-trabalhador a partir da compreensão da sociedade e suas tecnologias relacionadas ao mundo do trabalho.	
			Língua Estrangeira II	63		
			Educação Física II	63		
			Informática	32		
			Matemática II	63		
			Física II	63		

ANO		EIXOS TEMÁTICOS	EIXOS COGNITIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL		OBJETIVOS DOS PROJETOS INTEGRADORES	PRÁTICAS PROFISSIONAIS
				Biologia II	63		ESTÁGIO
				Química II	63		
				História II	63		
				Sociologia II	63		
				Geografia II	63		
				Eletroeletrônica	32		
				Ciências dos Materiais	32		
				Mecânica Técnica	32		
				Mecânica dos Fluidos e Máquinas Hidráulicas	48		
				Processo de Usinagem I	48		
				Processo de Usinagem II	48		
				Processo de Usinagem III	48		
				Processo de Usinagem IV	48		
				Fundamentos Térmicos Aplicados	32		
3º ANO	EIXO III Pesquisa Tecnológica	Elaborar Proposta.	Língua Portuguesa III	63	Construir uma proposta de intervenção articulando a prática profissional com os conhecimentos sociais, técnicos, científicos.	ESTÁGIO	
			Elementos de Eletrotécnica	48			
			Língua Estrangeira III	63			
			Refrigeração e Climatização	63			
			Matemática III	95			
			Física III	63			
			Biologia III	63			
			Química III	95			
			História III	63			
			Resistência dos Materiais	48			
			Geografia III	63			
			Processo de Sondagem	32			
			Hidráulica/Eleto-hidráulica	48			
			Pneumática/Eleto-pneumática	48			

ANO	EIXOS TEMÁTICOS	EIXOS COGNITIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL		OBJETIVOS DOS PROJETOS INTEGRADORES	PRÁTICAS PROFISSIONAIS
4º ANO 1º Semestre			Língua Estrangeira IV	32		ESTÁGIO
			Física IV	48		
			Química IV	32		
			Matemática IV	48		
			Elementos de Máquinas	48		
			Planejamento de Custo	16		
			Manutenção	48		
			Técnica de Soldagem	62		
			Metalurgia de Soldagem	32		
			Língua Portuguesa IV	48		
			Controlador Lógico Programável	32		
			Empreendedorismo	16		
			TOTAL	3.391		
			Estágio Curricular	240		
			CH Total do Ensino Médio	2.163		
			CH Total da educação Profissional	1.228		
Total Geral da Carga Horária do Curso.	3.631					