

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RUTH MALAFAIA PEREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROEJA:
DESAFIOS PARA FORMAÇÃO INTEGRADA**

Maceió
2012

RUTH MALAFAIA PEREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROEJA:
DESAFIOS PARA FORMAÇÃO INTEGRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (MINTER UFAL/IFPE) como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva.

Maceió

2012

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

P436r Pereira, Ruth Malafaia.
As representações dos professores sobre o PROEJA: desafios para formação
Integrada / Ruth Malafaia Pereira. – 2012.
96 f.

Orientadora: Rosemeire Reis da Silva.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 87-90.
Apêndices: f. 91-96.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Representações. 3. Professores – Formação.
I. Título.

CDU: 371.214

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



As Representações dos Professores sobre O PROEJA: desafios para Formação Integrada.

RUTH MALAFAIA PEREIRA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Rosemeire Reis da Silva (CEDU-UFAL)
(Orientadora)

Profª. Dra. Rosemary Aparecida Santiago (UNICSUL)
(Examinadora Externa)

Profª. Dra. Marinaide Lima de Queiroz (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a meus pais (in memoriam), presentes sempre em minha vida, por suas valiosas experiências e ensinamentos e pelo amor incondicional a mim dedicado, e a meu esposo, cujo otimismo, garra e coragem são, para mim, constante fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, Senhor e criador de todas as coisas;

A JESUS CRISTO, autor e consumador da minha fé;

Aos meus pais, José Oliveira Malafaia e Noemi Silva Malafaia, por me conduzirem ao melhor Caminho;

A meu esposo, Hernande Pereira da Silva, pelo imenso amor, solidariedade, companheirismo e compreensão de algumas ausências nos momentos em que estive ocupada com a escrita deste trabalho;

Aos meus filhos, Heder Matheus e Hadler Rodrigo, que compreenderam a ausência materna em momentos importantes desses últimos dois anos;

A todos os meus 13 irmãos e respectivas famílias, que de várias maneiras e oportunidades torceram para que eu alcançasse este objetivo;

Ao Pastor Jeconias e Iracema Lisboa e membros da Igreja Batista de Largo da Paz, por me apoiarem e orarem por mim;

Ao Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, antigo CEFET-PE, e à Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife pela oportunidade de realizar o Curso;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, pelo privilégio de cursar o Mestrado;

À minha orientadora, Professora Dra Rosemeire Reis da Silva, pela orientação segura e firme, ensino e experiência como pesquisadora, dos quais adquirir marcantes conhecimentos nesta fase da minha vida profissional;

As professoras Dr^a Rosemary Aparecida Santiago e Dr^a Marinaide Lima de Queiroz Freitas, participantes da banca examinadora da minha defesa de dissertação do mestrado;

Aos professores Drs e MSc que ministraram aulas no curso de Mestrado, com entusiasmo e dedicação;

À Secretaria do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, pela atenção dispensada;

Aos professores do IFPE do Curso PROEJA Eletrotécnica, sujeitos da pesquisa que contribuíram sem restrição disponibilizando tempo e atenção para fornecer os dados da pesquisa para análise;

Aos colegas da Pós-graduação, companheiros de provas e trabalhos, que participaram ativamente nos momentos do cumprimento dos créditos do Curso;

Aos colegas Severino Felisberto do Nascimento Neto (in memorian), Maria de Fátima Figueiredo, Denise Silva Barbosa, Rosely Maria Conrado, pela companhia nas caronas dos percursos das viagens entre a UFAL/Recife e Recife/UFAL;

À Rosely Maria Conrado, amiga e companheira que dividiu comigo o espaço de convivência no apartamento durante nossa estadia em Maceió;

Ao Professor Pedro Paulo Marques, um amigo do curso de Eletrônica do IFPE, que com sua experiência e habilidade contribuiu na formatação de alguns capítulos desta Dissertação;

Finalmente, agradeço àqueles que me ajudaram a exercitar a paciência, a humildade e a perseverança, fundamentais para a conclusão deste Trabalho.

Muito obrigado a todos.

“O que adquire conhecimento ama a sua alma; o que conserva a inteligência acha o bem” (Provérbios 19:8).

RESUMO

Esta pesquisa analisou As Representações de Professores sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e os desafios para a formação integrada de discentes. Teve como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *Campus* Recife. Realizamos uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, utilizando como procedimentos metodológicos a análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Buscamos identificar as representações presentes no Documento Base do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o PROEJA e nos documentos sobre a implantação do PROEJA no IFPE, e comparar com as representações que os professores têm, focalizando principalmente o pressuposto de formação integrada que embasa tal programa. Para fundamentar teoricamente este trabalho no que se refere às questões relacionadas à EJA e à integração da Educação Profissional, buscou-se apoio em: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2006), Paiva, J. (2005, 2006), Paiva, V. (1987), Kuenzer (2007, 2009), Machado (2008b); no que se refere às análises sobre a formação continuada de professores, buscamos apoio em Pimenta e Ghedin (2008); Nóvoa (1999); Tardif (2002, 2011); Moura (2005). Para tratar o conceito de representação tomamos como referência os teóricos Bourdieu (1996) e Chartier (2002). A pesquisa apontou dentre outros resultados que os docentes do PROEJA não têm conhecimento profundo da proposta do Programa. Nos seus discursos deixam evidente que têm dificuldade para compreender o currículo na perspectiva da formação integrada. Esta formação integrada é entendida de várias maneiras tanto pelos docentes da Formação Geral, como os da Formação Técnica. Detectamos como um dos motivos destas diversas interpretações a falta de uma política de formação continuada dentro da instituição, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente. Identificamos que o PROEJA é um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos que apresenta um campo de conhecimento com peculiaridades e lógicas de aprendizagem específicas, que traz desafios para o trabalho dos professores de Formação Geral e Técnica, tendo em vista, dentre outros aspectos, a compreensão e a viabilização da formação integral. Concluímos que as representações dos professores sobre o PROEJA envolvem questões subjacentes ao seu *habitus* incorporado, no sentido apresentado por Bourdieu (2004). Portanto, esse estudo aponta para a necessidade do investimento na formação continuada no espaço escolar para atender aos complexos desafios que vivenciam em sua atuação profissional.

Palavras chaves: Representações. Formação docente. PROEJA.

ABSTRACT

This research analyzed the teachers' representations about the National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adults Education Modality – PROEJA and the challenges for integrated training with students. This study was carried out at the Federal Institute for Education Science and Technology of Pernambuco-IFPE *Campus* - Recife. We conducted a qualitative research, a case study, by using as methodological procedures document analysis, questionnaires and semi-structured interviews. We seek to identify the representations present in the Base Document of the Ministry of Education and Culture (MEC) about PROEJA, the documents about the implementation of PROEJA at IFPE and compare them with the representations that teachers have about it, by focusing mainly on the assumption that underlies such training program. A theoretical background for this work we based on Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Moura (2006), Paiva, J. (2005, 2006), Paiva, V. (1987), Kuenzer (2007, 2009), Machado (2008b), with regard to issues related to adult education and the integration of Vocational Education. As regards the analyzes on the continuing teacher training we based on Pimenta and Ghedin (2008), Nóvoa (1999), Tardif (2002, 2011) and Moura (2005). The theorists Bourdieu (1996), and Chartier (2002), referred to the representation concept in our work. The survey showed among other results that teachers do not have the PROEJA deep knowledge of the proposed program, in their speeches they have trouble in understanding the curriculum from the perspective of integrated training. This integrated training is understood in different ways by both general education teachers and technical training teachers. Found as one of We found as one of the reasons for these different interpretations lack of a policy of continuing education within the institution, which hinders the development of teaching. We identified that PROEJA is a National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in Young and Adult Modality that displays a field of knowledge with logical peculiarities and specific. which brings challenges to the teachers in General and Technical Education in order, among other aspects, the understanding and facilitating of full training. We found that teachers' representations about PROEJA includes issues underlying their embedded habitus in the sense presented by Bourdieu (2004). Therefore, this study points to the need for investment in continuing education within the school, in order to meet the complex challenges the teachers experience in their Vocational performance.

Key-words: Representations. Training with teaching. PROEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos docentes da Formação Geral	56
Quadro 2 - Perfil dos docentes da Formação Técnica	56
Quadro 3 - Resumo do Curso de Especialização em Formação PROEJA	75

LISTA DE SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CEFET-RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CODAI – Colégio Agrícola Dom Agostinho IKAS

CONDIR – Conselho Diretor

CONFINTEIA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CP - Conselho Pleno

DNEJA - Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

DSU - Departamento de Ensino Supletivo

EFAJAJT – Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de EJA

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTB – Ministério do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PL – Projeto de Lei

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRO JOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PT - Partido dos Trabalhadores

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - United Nations Education Social and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROFISSIONALIZAÇÃO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA	16
1.1 EJA e o PROEJA	17
1.2 Ensino Médio integrado	31
1.3 Proposta do PROEJA	37
1.4 Contribuições de pesquisas sobre o PROEJA.....	40
2 A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DO PROEJA NO IFPE	43
2.1 Conceito de <i>representação e habitus</i>	43
2.2 Percurso metodológico	47
2.3 Caminhos para a implantação do PROEJA no IFPE	49
2.4 Escolha do curso para realizar a pesquisa.....	54
2.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	55
3 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE NO PROEJA	58
3.1 Representações sobre a formação integrada e sobre desafios para o trabalho docente	58
3.2 Representações sobre os estudantes do PROEJA	63
3.3 A formação para o trabalho no PROEJA: aspectos históricos, o que diz o documento base e as representações dos docentes	65
a - Aspectos históricos	65
b - A questão da formação dos docentes no documento base do PROEJA.....	69
c - Representações dos professores do PROEJA sobre a formação docente	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	91

INTRODUÇÃO

O estudo denominado “As representações dos professores sobre o PROEJA: desafios para Formação Integrada” teve como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife e insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas em parceria com o IFPE (MINTER UFAL/IFPE).

Neste Instituto atuamos como Pedagoga, exercendo a função de Assessora Pedagógica da Direção de Ensino do *Campus* Recife. Acompanhamos pedagogicamente cursos técnicos ditos “regulares” e também cursos técnicos relativos ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Esta experiência de trabalho permitiu-nos observar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento desses cursos e nos levou a questionar aspectos, dentre eles, o embasamento teórico-metodológico dos professores sobre o PROEJA; o conhecimento que possuem dos documentos oficiais que orientam o programa; a experiência que possuem com o ensino de Jovens e Adultos; suas visões sobre a formação integrada, seus pontos de vista sobre os estudantes.

Estas inquietações culminaram nesta proposta de pesquisa cujo objetivo geral é analisar as representações dos professores sobre o PROEJA e os desafios para a formação integrada. Os objetivos específicos são identificar a concepção teórico-metodológica apresentada nos documentos que embasam o PROEJA e comparar com as representações que os professores têm sobre o Programa e sobre os estudantes que dele fazem parte.

Partimos das seguintes indagações: quais as representações dos professores sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA? O que conhecem dos pressupostos teórico-metodológicos para aplicarem no trabalho docente?

Trabalhamos com a hipótese de que as representações dos professores sobre o PROEJA parecem não estar em sintonia com a proposta contida no Documento Base no que se refere à formação integrada do educando, ou seja, perspectiva de formar cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Adotou-se, para o alcance do objetivo, a pesquisa qualitativa e a abordagem metodológica utilizada foi o estudo de caso.

Segundo Nisbet e Watt (1978), citados por Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso se caracteriza em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e na interpretação sistemática dos dados. Daí a pertinência da escolha do estudo de caso para a pesquisa.

Foram analisados os documentos que norteiam a implantação do PROEJA no âmbito nacional e aqueles que tratam da implantação do programa no Instituto Federal de Pernambuco, focalizando o curso Técnico Integrado PROEJA de Eletrotécnica no *Campus Recife*.

Como instrumentos de coleta foram utilizados entrevistas semiestruturadas e questionários com 11 (onze) professores que atuam neste curso, sendo 04 (quatro) professores da Formação Geral e 07 (sete) professores da Formação Técnica. Procuramos no decorrer da pesquisa identificar suas representações sobre o programa, divergências e congruências em alguns aspectos que consideramos relevantes para o desenvolvimento de um curso do PROEJA.

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa quanto à questão norteadora e os objetivos propostos, o trabalho apresenta a seguinte organização: no primeiro capítulo intitulado Profissionalização e Ensino Médio Integrado: desafios para a formação de jovens e adultos no PROEJA, trazemos uma breve fundamentação histórica da EJA e PROEJA no Brasil, abordamos temáticas relacionadas a

concepções sobre o Ensino Médio Integrado e a Implantação do Programa Nacional de Ensino Profissional na Educação Básica - PROEJA. Discorreremos no segundo capítulo sobre “A Experiência de um Curso do PROEJA no IFPE *Campus Recife*”. Nesse capítulo, apresentamos a caracterização do IFPE; os caminhos para a implantação do PROEJA; a escolha do curso para realizar a pesquisa; “o conceito de representação”, abordado segundo a teoria de Bourdieu (1996) e Chartier (2002); o percurso metodológico da pesquisa e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. No terceiro capítulo analisamos as representações dos professores sobre o PROEJA, sobre os estudantes e as representações sobre a formação integrada. Nesse capítulo, discutimos também a questão da formação inicial e continuada dos professores. Fazemos um confronto entre a proposta do PROEJA e as representações dos docentes, comparando as representações dos professores da formação profissional com a Formação Geral em relação à proposta do programa, suas interpretações, buscando estabelecer uma relação com as questões tratadas no primeiro capítulo.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, as reflexões e algumas proposições que poderão vir a contribuir para a compreensão dos pontos de tensões que envolvem o PROEJA.

1 PROFISSIONALIZAÇÃO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA

Este capítulo traz uma breve retrospectiva histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, buscando identificar aspectos relacionados à integração de ambas às formas de educação, enfatizando as diversas alterações estruturantes, processadas, no sentido de ofertar o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para tanto, o texto foi organizado em quatro partes. Na primeira parte, analisamos a política nacional de Educação de Adultos a partir da década de 1940 até a década atual. Nesse contexto, procuramos focalizar a EJA na perspectiva do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e reafirmado na LDB de 1996; assim como analisar a concepção que a EJA adquiriu principalmente a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), suas formulações na Declaração de Hamburgo (1997) e desdobramentos no Parecer CNE/CEB 11/2000, culminando com a proposta de ampliação de EJA do Ensino Fundamental para o Ensino Médio profissionalizante. Na segunda parte, discorreremos sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil, explicando a trajetória e a finalidade deste nível de ensino, para apresentar mediante a legislação as contradições e os avanços propostos na organização do Ensino Integrado, tendo em vista a dualidade que permeia o sistema educacional no que diz respeito à Formação Geral e à Formação Profissional. Na terceira parte, trataremos especificamente sobre a proposta do PROEJA, o público destinatário, o perfil dos estudantes, os documentos oficiais que orientam e fundamentam tal programa, a concepção e os princípios norteadores para uma formação integral do cidadão. Na quarta parte deste capítulo, buscamos fazer uma aproximação de outros estudos que dialogam com esta pesquisa, no sentido de constatar que as pesquisas realizadas em diferentes Estados da federação brasileira demonstram que a problemática enfrentada para consolidar a integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA são bastante semelhantes.

1.1 EJA e o PROEJA

A história da Educação de Jovens e Adultos - EJA vem se consolidando ao longo do tempo, porém, quase não se tem registro oficial da sua trajetória Inicial no contexto da história da educação brasileira. A própria terminologia é recente, passou a ser utilizada em meados de 1980, quando os problemas relativos aos jovens começara a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria juventude (RIVEIRO, 2009). Usava-se e, ainda hoje em alguns documentos internacionais, usa-se o termo educação de adultos e educação popular, para designar a educação oferecida a pessoas adultas que não tiveram acesso à escola e não foram alfabetizadas enquanto menor. A educação popular era associada a uma proposta de trabalho humanista, político-pedagógica formal ou não formal, realizada muitas vezes por setores mobilizados da sociedade civil a serviço das classes populares, onde seu sujeito preferencial eram as mulheres, homens, jovens e adultos idosos das classes subalternas.

Embora apontado como uma chaga, como um mal que precisava ser extinto, apenas em meados dos anos de 1940 (pós-guerra), quando se inicia timidamente, o processo de industrialização, é que tem início a intervenção do governo federal tomando as primeiras medidas oficiais para diminuir o analfabetismo, obrigando as indústrias e proprietários rurais a manter escolas para seus empregados analfabetos.

As ações oficiais em torno da educação de adultos ganha relevo com a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), quando foi organizada em 1947 a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA). O governo federal trabalhou intensamente para integração das atividades relacionadas a essa modalidade de ensino, que vinham sendo realizadas pelos estados. Na verdade, sabe-se que essa integração do governo, tinha um fundamento político, ligado as bases eleitorais, uma vez que a educação de adultos converteu-se num requisito indispensável para construção de uma sociedade desejada para o Brasil, pois os altos índices de analfabetismo podiam dar uma ideia “da pequena capacidade de organização do país” e a insuficiência cultural estaria

entravando o desenvolvimento da produção no país. Difundir o ensino, portanto, era o instrumento para combater a aristocracia, detentora da hegemonia política no país.

De acordo com Paiva (1987), o fundamento político da Campanha parece ter sido alcançado no momento em que possibilitou um aumento significativo do número de eleitores, contribuiu também para alfabetizar ou semi-alfabetizar um número de pessoas que tomaram posse dos seus direitos políticos.

Em meados da década de 1950 percebe-se que os problemas relacionados à educação elementar e à educação de adultos, mesmo com a criação do FNEP, não foram superados. Começa a busca por novos métodos de ensino. Surge nesse momento a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA como tentativa de abordar de forma experimental a integração da educação elementar com a Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que tinha como um dos objetivos elevar os níveis econômicos das populações rurais.

Segundo Riveiro (2009), em 1957 foi criada pelo governo federal a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo, como proposta do grupo de pesquisadores que trabalhavam com Anísio Teixeira¹ no Ministério da Educação e que rejeitava a proposta de campanhas massivas. Seu objetivo era reestruturar o sistema de Ensino Primário para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Em 1958 no governo de Juscelino Kubitschek, o desgaste das campanhas transforma-se em denúncia e o novo impulso dado à industrialização, provoca a convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, coordenado pelo MEC. Neste congresso se discute o papel da Educação dos Adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a educação dos adolescentes e adultos passa a suprir não somente a deficiência da rede de ensino primário, mas também serve para dar um preparo intensivo aos sujeitos jovens e adultos que se encontram despreparados para atender o que a sociedade moderna exige, a saber: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores políticos e morais da cultura brasileira.

¹ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos.

Apesar do II Congresso ter tido como objetivo indicar diretrizes para a atuação governamental em matéria de educação de adultos, ele não apontou medidas concretas e o governo federal perdeu a liderança nessa área, tendo surgido no início dos anos de 1960 diversos movimentos de Educação de Adultos que pretendiam além de formar eleitores que ampliassem as bases de representação da democracia liberal, também levá-los à conscientização de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país. Esses movimentos estavam voltados para a promoção da cultura popular tanto em relação aos seus objetivos políticos quanto em sua metodologia. Os principais movimentos desse gênero foram: Movimento de Cultura Popular - MCP e os Movimentos de Educação de Base – MEB.

O MCP de Pernambuco representou uma etapa importante na promoção da cultura popular especialmente por contar com a colaboração de Paulo Freire. Para este educador, chegara o momento de transição de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”, democrática, e nesta passagem a educação desempenharia uma função essencial. Isto exigia um “método” de alfabetização que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria história, como diz em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1996, p. 98):

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução ideológica dominante quanto o seu desmascaramento.

Freire por meio de sua concepção teórico-metodológica, sobretudo pelo caráter inovador com forte conteúdo político ideológico, conseguiu alfabetizar um grande quantitativo de adultos. Sua experiência deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização – PNA, proposto pelo MEC, sob sua coordenação. Entretanto, a alfabetização e educação das massas pelos programas promovidos na década de 1960 aparecia como uma ameaça à estabilidade do regime e preservação da ordem capitalista. O temor aos efeitos dos programas de educação das massas desencadeou a repressão contra esses programas e seus promotores que foram perseguidos e exilados (STEPHANOU, 2005, p. 269).

A partir de 1964, período em que entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, Lei nº 4.024/61, ocorreu o Golpe Civil Militar, e um grande número de programas e movimentos locais foi desaparecendo (PAIVA, 1987, p. 259). Alguns poucos programas sobreviveram como o Movimento de Educação de Base - MEB, que passou por uma revisão nos pressupostos teórico-metodológicos. A alfabetização se restringiu apenas ao simples exercício de aprender a “desenhar ou transcrever o nome”, como uma ação puramente mecanicista sem levar o educando a uma reflexão.

Neste contexto a educação é utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário. Em decorrência dessas mudanças, no período de 1960 a 1964 existiam duas concepções distintas de educação de adultos: uma entendia a educação como prática social existente dentro das relações sociais e por isto capaz de transformar a sociedade brasileira, através do conhecimento e dos canais de conscientização, e outra que entendia a educação como funcional, ou seja, como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços.

Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional no âmbito da sociedade civil e governo daria aos adultos analfabetos os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor (Riveiro, 2009). A alfabetização funcional compreenderia uma formação continuada dos adultos entre 15 e 30 anos de idade, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. A exclusão dos indivíduos na faixa etária de 10 a 14 anos deu-se porque o Grupo Interministerial composto por diversos ministérios, que realizava estudos sobre os recursos financeiros necessários à expansão do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada dos Adultos, considerou que a constituição e a LDB já garantiam o direito à escolarização elementar compulsória.

Partindo dessa concepção *funcional*, a Educação de Adultos passa a favorecer o enquadramento, o ajuste social de cada indivíduo, conforme suas capacidades e, nessa direção, é implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento no país. A educação além de manter o traço assistencialista, agora o foco é a preparação de trabalhadores para a vida urbano-industrial.

De fato, é neste período, com a intensificação do capitalismo industrial causando grandes transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira, com consequências profundas na educação, que a educação de jovens adultos ganha impulso e passa a ser implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento do país no sentido de aumentar o contingente eleitoral e preparar a mão de obra para o mercado industrial em expansão.

Segundo Kuenzer (2007), de modo geral, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, por haver uma clara demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava nitidamente a divisão entre capital e trabalho.

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas; para poucos privilegiados (elites), a formação acadêmica, intelectualizada; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho.

Esta segunda concepção não contava com a unanimidade do governo, uma vez que dentro do próprio MEC havia discordância e inquietações com essa abordagem puramente tecnicista da questão. Estas inquietações ganharam força também dentro dos movimentos populares realizados pela sociedade, em parceria ou não com o Estado, que resultaram em experiências educativas de alfabetização, superando a rigidez da formalidade escolar; posteriormente foram denominadas de educação popular. Nessa época, a concepção da educação como instrumento de transformação da estrutura social trazia como objetivo formar pessoas conscientes e não se prestava mais à simples formação de um eleitorado acrítico.

No período posterior a 1964, com a suposta extinção, da maioria dos movimentos de cultura e educação popular (os movimentos continuaram suas ações clandestinamente), o governo militar deixou as atividades da alfabetização de adultos sob a responsabilidade da Cruzada de Ação Básica Cristã – ABC (1962 – 1965), que contava com o apoio financeiro da Aliança para o Progresso. Em sua

proposta, a Cruzada ABC² retorna as perspectivas de educação de adultos, já superadas, em contraponto ao Método de Alfabetização de Paulo Freire. Com o apoio do Ministério da Educação, a Cruzada funcionou até 1965 como programa oficial de alfabetização, porém reações contra a atuação da Aliança para o Progresso além de sérios problemas relativos à prestação de contas dos volumosos recursos financeiros recebidos, inviabilizaram a continuidade de suas atividades.

Com a promulgação da Lei nº 5.379 de 1967 cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que se caracterizou inicialmente como campanha de alfabetização, promovida pelo MEC atingindo cerca de 500.000 alunos. Em 1968 o MOBRAL passa a funcionar como Fundação, e o seu desenvolvimento concreto ocorreu na década de 70, período em que foi dada a continuidade à aplicação do Plano de Alfabetização e Educação continuada dos adultos.

Durante toda década de 1970, o MOBRAL não parou de crescer e gozou de grande autonomia durante os seus 15 anos de existência. Perdurou durante toda a ditadura militar, com intensa força política e financeira.

Soares e Galvão (apud STEPHANOU, 2005) afirmam que os métodos e o material didático do MOBRAL assemelhavam-se superficialmente aos elaborados pelos movimentos de educação e cultura popular, porém sua proposta esvaziava-se no momento em que propunha um material padronizado para ser utilizado em todo país não considerando as especificidades regionais, reforçava a necessidade do esforço individual de cada educando para integrar-se ao processo de modernização e desenvolvimento do país.

Apesar de um discurso inovador, o MOBRAL foi alvo de muitas críticas pela sociedade civil, das quais podemos citar: o despreparo dos alfabetizadores, pois em algumas regiões encontravam-se pessoas na condição de alfabetizador que não ultrapassavam um conhecimento rudimentar. Paiva (1987) chega a afirmar que segundo dados do IBGE o resultado da alfabetização (durante dez anos) não chegou a atingir mais do que 7% do índice de analfabetismo. Ainda segundo Paiva, a avaliação sobre o MOBRAL revelou que houve regressão cultural e da

² Sua origem veio de um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine de Pernambuco ligado à igreja protestante norte-americana.

aprendizagem, pois além de não substituir o MCP, o MOBRAL tinha formatação educacional e política a favor da ditadura. Pesquisa divulgada pelo próprio MOBRAL mostrava que a aprovação dos estudantes matriculados não ultrapassava 50% dos que ingressavam (RIVEIRO, 2009).

A partir do final de 1980 aumentou significativamente o número de trabalhos e produções importantes sobre a educação de adultos e a educação popular, apresentados em forma de artigos, teses, dissertações, que foram transformados em livros e que contam de forma mais detalhada a evolução da educação popular e educação de adultos, especificamente no Brasil; como exemplo podemos citar os escritos de Paiva (2011) e Riveiro (2009).

A educação de adultos a partir dessa década torna-se relevante também no âmbito internacional. Cria-se a United Nations Education Social and Cultural Organization, UNESCO, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas – ONU, que incentiva a realização de programas de combate ao analfabetismo e solicita maior empenho dos países no sentido de alfabetizar os adultos.

Nesta época as estatísticas apresentavam um índice altíssimo de analfabetos adultos no Brasil (50% da população), e a pressão interna e a externa contribuíram para tomada de consciência dos educadores e para a intervenção dos governantes através da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP. A partir daí essa modalidade de ensino foi marcada por campanhas de alfabetização que permanecem até os nossos dias.

Segundo Riveiro (2009), a década de 1980 também foi marcada por fatos de extremo significado principalmente no campo político, tais como a superação do regime civil-militar, a fundação de centrais sindicais, a promulgação da Constituição de 1988, o surgimento de várias formas da sociedade civil e a realização da primeira eleição direta para Presidente da República desde o fim da ditadura.

A Constituição de 1988 declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Art. 205). Suas Disposições Transitórias estabeleciam o prazo de dez anos para o Estado e a sociedade convergirem esforços no sentido de superar o analfabetismo e

promover a universalização do ensino fundamental. Essa legislação também significou muito pelo fato de atribuir à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para a cidadania, apesar dessa qualificação se restringir a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática permanecem segmentadas, não se adequando às novas transformações tecnológicas da época.

Diante desta situação, desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBRAL, no início da Nova República, foi extinto em 1985. O montante de recursos de que dispunha já tinha diminuído muito e o que restava de sua estruturação foi investido na criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação orientava tecnicamente e apoiava financeiramente iniciativas das prefeituras e de instituições da sociedade civil, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara as ações do MOBRAL.

De acordo com Stephanou (2005), essa política teve curta duração, pois 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, a partir de então, o governo federal se ausentou como articulador de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Essa falta de apoio do governo Collor, não criando nenhuma outra instância que assumisse as funções desenvolvidas pela Fundação, interrompeu o atendimento a milhares de estudantes jovens e adultos, pois o Governo Federal omitiu-se do cenário de financiamento para a EJA, ocorrendo o encerramento dos programas de alfabetização existentes.

Tendo em vista o governo federal não está atendendo o direito constituído na Constituição, os municípios ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos. Também outras experiências passaram a ser desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais. Em algumas importantes capitais do Brasil desenvolveram-se importantes experiências em Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nos governos liderados por partidos da oposição a exemplo do Partido dos Trabalhadores.

A primeira experiência que se destacou foi o Movimento de Alfabetização - MOVA, desenvolvido pela prefeitura de São Paulo na gestão de Luíza Erundina,

tendo como Secretário de Educação Paulo Freire, que tinha o ideário da educação popular, ou seja, sua proposta caminhava na perspectiva de uma educação que tinha os sujeitos como coparticipantes do processo de formação. Dessa forma foi resgatado o compromisso essencial dos movimentos sociais com os processos educativos. Muitos municípios do interior, como estratégia para obter verba do FUNDEF, transformaram as antigas classes de Ensino Supletivo em classes do Ensino Regular Noturno (RIVEIRO, 2009, p. 84).

É interessante destacar que, também na década de 1990, realiza-se em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, explicitando a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas. Na Declaração de Jomtien, elaborada nesta Conferência, a educação de adultos é incluída no conceito de educação básica e é recomendada aos países participantes a elaboração de um plano decenal de educação a ser realizado na década de 1990.

Ainda segundo Stephanou (2005), dez anos após a extinção da Fundação Educar, o governo federal volta a propor um programa nacional de alfabetização de adultos e lança o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, que causou polêmica e atraiu críticas de pesquisadores da área por ser um programa aligeirado, adotar práticas consideradas superadas, além de delegar a pessoas semiparadas a responsabilidade de alfabetizar adultos, como se qualquer um pudesse ensinar a ler e escrever.

O PAS contribuiu para reforçar a imagem do analfabeto como um indivíduo incapaz, que necessita de ajuda ou de uma ação assistencialista para sobreviver. Semelhantemente ao que ocorreu com o MOBREAL, os resultados do PAS também foram pouco significativos. Menos de um quinto dos adultos atendidos pelo programa conseguiram, ao final do processo, ler e escrever pequenos textos (HADDAD; DI PIERRO, 2000 apud NASCIMENTO, 2009).

Com o *impeachment* de Fernando Collor, assume o novo presidente, Itamar Franco, e o Ministro da Educação, Murilo Hingel, que desencadeara o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), envolvendo setores governamentais, entidades e sindicatos de educação, tendo como meta o

atendimento de 8,3 milhões de jovens e adultos sendo 2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados (BRASIL, 2001).

O Plano Decenal, no que se refere à EJA, reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos e estabelece metas com prioridade a atender à população de 15 a 19 anos, porém não foram previstos claramente os recursos e os meios para atingir essas metas. Este fato foi alvo de discussão entre alguns educadores assessores do Banco Mundial, que traziam no bojo de seus discursos a desqualificação da EJA. Daí surge uma proposta de construir uma Emenda Constitucional que logo se transformou no Projeto de Lei nº 92/96, introduzindo uma sutil alteração no Inciso I do artigo 208 da Constituição de 1988 onde se estipulava o ensino obrigatório e gratuito, inclusive para EJA. Com a alteração o governo manteve a gratuidade da educação pública, mas, suprimiu a obrigatoriedade da oferta da EJA, restringindo o direito público subjetivo.

Nesse período ocorre um processo de articulação de diversos segmentos sociais, buscando discutir através de Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Encontros Nacionais de EJA (ENEJAS), políticas públicas para a EJA em nível nacional, numa preparação para V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1999.

A V CONFINTEA reafirmou a necessidade de alargar o conceito de educação de adultos para além da questão da escolarização, destacou que a alfabetização deve ser tratada como a primeira etapa da educação básica, ressaltando que esta não pode ser separada da pós-alfabetização; enfim, discutiu o conceito de educação de adultos como um direito, que é associado à possibilidade de processos formais e informais de aprendizagem e à educação contínua.

A concepção de EJA, na perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida, foi enfatizada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo (BRASIL, 1997), fruto da V CONFINTEA realizada em 1997 ao afirmar que (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004 apud PAIVA, 2006, p. 42)

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.

Os dois documentos de referência que foram validados no final da V CONFINTEA foram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, estes documentos produzidos em âmbito nacional e internacional representam o esforço dos setores e países signatários, em busca da ampliação do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida como direito fundamental para organização do processo educativo.

Porém, a ilusória intenção com relação à EJA não se manteve por muito tempo, uma vez que o sucessor eleito à Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso, ao adotar políticas neoliberais, altera radicalmente a direção das políticas oficiais e através da Emenda Constitucional nº 14/96 vetou o atendimento aos alunos matriculados no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei nº 9424/96). Este veto suprimiu das disposições transitórias da Constituição de 1988 o artigo que envolvia o poder público e os setores da sociedade no esforço de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Haddad (2009), sobre a educação de jovens e adultos, afirma que o Brasil, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), inviabilizou a inclusão da demanda de EJA no financiamento da educação básica, evidenciando, mais uma vez, o descaso para o atendimento desta demanda. A esta altura o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos cai no “esquecimento”, logo o Plano Decenal é deixado de lado.

Vale salientar que após um longo período de debates e lutas em defesa da educação brasileira é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em substituição à Lei nº 5.692/71 e o termo Educação de Jovens e Adultos aparece pela primeira vez como uma modalidade específica da

educação básica, de caráter permanente, nas etapas do ensino fundamental e médio, sinalizando a superação da concepção dominante que durante muito tempo nos remetia meramente a programas de alfabetização destinados a pessoas que não aprenderam a ler e a escrever quando eram crianças (PAIVA, 1987).

Contudo, a EJA na LDB 9394/96 possui peculiaridades que deveriam receber um tratamento coerente que não estava claramente especificado nesta legislação, o que deixava aflitas as pessoas interessadas em resolver questões pertinentes a essa modalidade levando-as a recorrer constantemente à Câmara de Educação Básica – CEB para obter esclarecimentos sobre os direcionamentos que deveriam ser dados à EJA.

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação – CNE, diante de tantos pareceres emitidos para esclarecimentos específicos, resolveu emitir um documento norteador para EJA. É neste contexto que foram aprovadas em 19/05/2000, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DNEJA), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica - Parecer CEB nº 11/2000, e a resolução nº 1/2000, relatados por Carlos Roberto Jamil Cury. Esses documentos abrem novas perspectivas para o período e se apresentam como alguns dos principais marcos de mudança de paradigma e definição das diretrizes e metas educativas adotadas pelo Brasil para referendar as políticas de EJA.

O referido Parecer traz no seu conteúdo as funções da EJA, são elas: **Reparadora** - traz igualdade perante a lei; com isso restaura o direito de todos à educação de qualidade, possibilitando o acesso à escola, inclusive aos jovens e adultos que por razões sociais, econômicas e culturais não tiveram direito à escolarização básica na “idade própria”. **Equalizadora** - inserção na escola para aqueles que tiveram a sua trajetória educacional interrompida. O estado deve assegurar para esses sujeitos o retorno e a permanência em um universo escolar apropriado que valorize e reconheça as competências adquiridas fora da escola e na própria vida dando oportunidades proporcionais de completarem sua escolarização; **Permanente e Qualificadora** - propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. Toma como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não,

isto é, embora o Parecer CNE/CEB 11/2000 afirme a dimensão qualificadora como uma função que aponta para o próprio sentido da EJA, esta não se configura como profissionalização, no sentido de preparação técnica para o trabalho, e sim, como possibilidade de atualização de conhecimentos por toda a vida, baseada no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000).

Cabe aqui fazer uma ressalva quanto ao trato dado à educação profissional com a promulgação da LDB nº 9394/96 que passa a ser regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 2.208/97, tornando-a independente do ensino médio, agravando ainda mais o impasse acerca da definição da identidade pedagógica da educação média que tradicionalmente oscila entre o ensino propedêutico e a educação para o trabalho. Nesta concepção, a educação profissional conduzirá ao permanente processo de educação, aberto aos egressos da escola formal e aos trabalhadores em geral.

A história da EJA no Brasil chega ao século XXI. No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente da República e o Partido dos Trabalhadores (PT), que mantinha fortes ligações com os movimentos populares, assume o poder.

Saviani (2008) diz que Lula anunciou como prioridades de seu governo a alfabetização de jovens e adultos e, para concretizar essa ação lançou em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado. O programa tinha ênfase no trabalho do voluntariado e previa erradicar o analfabetismo em quatro anos atuando sobre vinte milhões de brasileiros. Um ano depois com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi redefinido. Retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em quatro anos ampliando para 6 anos. Semelhantemente a alguns projetos da década passada, o programa não atingiu completamente o objetivo proposto.

Esperava-se que se procedesse a uma sensível mudança da orientação da política educacional, principalmente no que se refere ao financiamento da educação pública, porém nos primeiros quatro anos, a lógica da educação não mudou, uma vez que a redução dos recursos para as políticas sociais impostas pelo governo anterior continuou sendo visível.

A respeito dessa questão, Saviani (2008, p. 451) explica:

[...] Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, segue, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC.

Vale salientar como um dos avanços desta nova era governamental, a atenção dada à juventude. O Governo Federal tomou iniciativas utilizando a educação profissional como instrumento de inclusão e, no âmbito da Política Nacional para a Juventude, a Presidência da República lançou programas focais, a exemplo do Programa de Escola de Fábrica, em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PRO JOVEM, visando minimizar as altas taxas de abandono da escola e o desemprego juvenil. Embora não dispondo dos resultados da avaliação do PRO JOVEM, sabe-se que mesmo com uma bolsa mensal de R\$ 100,00, a evasão ainda tem sido grande, o que prova mais uma vez a ineficiência de programas de emergência realizados à margem dos sistemas escolares que não asseguram uma educação de qualidade e muito menos a garantia de acesso ao trabalho.

Segundo Riveiro (2009), a partir do segundo mandato do governo de LULA, ocorre a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB³ aprovado em 2007 pelo Decreto nº 11.949/07, como resultado de uma longa luta de instituições e da sociedade civil, em especial dos fóruns de educação de jovens e adultos, para garantir recursos da Educação Básica a todos os brasileiros desde a creche ao Ensino Médio, incluindo a EJA, através de um sistema nacional de financiamento.

Em decorrência destes fatos, gerou-se forte expectativa de mudanças educacionais, principalmente com relação à educação profissional. Foi revogado o Decreto 2.208/97, e em contrapartida criou-se o Decreto nº 5.154/2004, trazendo como principal mudança a possibilidade da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, na tentativa de exterminar a história da dualidade estrutural advinda do século passado. Sobre este aspecto discorreremos no próximo item.

³ O FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica substituiu o FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

1.2 Ensino Médio integrado

No Brasil, a integração entre a Formação Geral e a educação profissional partiu da ideia de buscar a superação do dualismo entre a sociedade e a educação brasileira e as lutas pela democracia nos anos 1980, logo após a elaboração do primeiro projeto da LDB em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988.

Nesse projeto, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), buscava-se assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, procurando estender ao ensino médio processos de trabalho que possibilitassem aprender não apenas a teoria, mas, também, a prática dos princípios científicos, num sentido de politecnia.

Politecnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140 apud BRASIL, 2007). Esse ideário buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), no capítulo que trata do Ensino Médio, determina que

Art. 35 – O ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador: superar a dualidade socialmente definida entre educação em geral e educação para a formação profissional.

Para Kuenzer (2007), o Ensino Médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*, por isso constitui-se numa proposta pedagógica confusa e insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para cidadania por meio da autonomia intelectual e moral.

Essa dupla função é o que lhe confere ambiguidade não apenas por questões pedagógicas, mas, por questões políticas determinadas pelas mudanças nas bases de produção que se definem a partir da relação entre trabalho e educação.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2007). Esse é (BRASIL, 2007, p. 35)

um aspecto básico norteador da atual proposta do governo através da oferta de cursos técnicos integrados é romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres.

A LDB de 1971 (Lei nº 5692/1971) pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio. Dessa forma, todos teriam uma única trajetória (KUENZER, 2009), porém as dificuldades relativas à implantação do novo modelo fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização caísse por terra antes mesmo de ser implementada.

Dessa forma retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência. Volta à cena a antiga dualidade estrutural, originada na divisão de

classes, que não pode ser resolvida apenas no âmbito do projeto político-pedagógico escolar.

Ainda segundo Kuenzer (2009), o projeto de Lei 1603/96 que tratava da Educação Profissional nasceu de discussões do MEC, na SEMTEC e do MTB, na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR em 1995.

Nesse documento, coloca-se a necessidade de se refletir sobre questões e exigências que a nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas provoca, buscando-se alternativas que alcancem “a relação harmoniosa dos resultados da ação educativa”, como um todo, “com atuais necessidades da realidade brasileira”, voltadas não só para as demandas do mercado internacional e interno, mas, “em especial, para a consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão produtivo” (KUENZER, 2007, p. 55).

A partir desse entendimento, a SEFOR define os desafios e as estratégias a desenvolver, tendo como prioridade redefinir o próprio conceito de trabalho e qualificação. Fica claro, no documento, que o MTB é responsável pela articulação da política de emprego, trabalho e educação profissional no país.

Em outro documento oriundo das discussões da SEMTEC, da autoria de Ruy Berger Filho⁴, destacam-se os pontos críticos do ensino médio (KUENZER, 2007, p. 59-60):

A sua falta de identidade, com implicações sobre a perda de qualidade, em função de seu caráter indefinido com relação à tensão; universidade/terminalidade; [...] A falta de recursos financeiros para manutenção e investimentos, com profundos impactos sobre a expansão do atendimento e sobre a qualidade.

O MEC baseado na discussão trazida por Berger propõe-se através da SEMTEC (hoje SETEC), a redefinir o ensino médio, rever o currículo buscando definir as modalidades de educação acadêmica e profissional e passa a discutir uma nova proposta de ensino médio, que separaria formação acadêmica de formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional, flexibilizando os currículos e

⁴ Secretário da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos, conforme a opção do aluno fosse o mercado de trabalho ou a universidade.

Nesta ocasião (1996), o ministro Paulo Renato, fazendo uso da sua autoridade, encaminha sem discussão prévia com os setores responsáveis, um anteprojeto de lei que recebe o nº 1603/96. Este projeto atropela as discussões do projeto específico já existente em 1995, criando desarmonia em termos de estratégias e definições de competências para o Ensino Médio.

Kuenzer (2007) explica que o Projeto de Lei 1603/96 surgiu de um acordo do MEC com o Banco Mundial que já vinha sendo negociado pelos seus consultores. Esta articulação com o Banco Mundial fez parte de uma estratégia para enfrentar a relação entre o aumento da demanda por recursos e a diminuição dos fundos públicos. Sem sombra de dúvida, o PL 1603/96 reflete a política neoliberal do estado brasileiro daquela época.

A proposta de educação profissional que perpassa o texto do PL 1603/96 procura sintetizar duas concepções distintas: define a especificidade da educação básica, entendida como escolaridade básica de 1º e 2º graus, e a especificidade da educação profissional como integrada e complementar, com foco no mercado, objetivando a empregabilidade.

Percebe-se que não há como conciliar as concepções postas no PL nº 1603/96 com o projeto de LDB Darcy Ribeiro em andamento neste período, visto que a LDB tem todo um capítulo dedicado ao ensino médio, e os artigos 21 a 24, formulados sobre a concepção de integração entre ensino geral e formação profissional, o que é exatamente oposto ao Projeto de LEI nº 1603/96 (KUENZER, 2007, p. 89).

Promulgada a nova LDB nº 9694/96, definiu o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, e determina que independente da forma como se organize, deverá propiciar a todos a Formação Geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões

pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas (KUENZER, 2009, p. 45).

As políticas de educação para o período 1999/2002 propõem a progressiva expansão do atendimento nesse nível de ensino, embora haja clareza que a universalização é parte da dívida social que o país acumulou ao longo desses anos.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a eleição de Lula (2003) trouxe uma nova perspectiva de um governo democrático popular que se contrapõe à forma conservadora que a sociedade brasileira conviveu nos anos de ditadura principalmente nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se efetivou uma regressão profunda nas políticas de reformas do Estado.

Esta regressão intensificou-se sem dúvida no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº 2.208/97. Este Decreto era ilegal por contradizer a LDB ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional: “o ensino médio, atendida a Formação Geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei nº 9.394/96, art. 36, § 2º). O decreto é um ato de governo provisório, portanto, é um instrumento que não pode contrariar a lei. No bojo do decreto 2.208/97, encontravam-se formas fragmentadas e aligeiradas da oferta da educação profissional para atender as necessidades do mercado.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural da sociedade. Neste sentido o processo de revogação do decreto 2.208/97 foi polêmico e contraditório entre os representantes da sociedade civil e órgãos governamentais que tinham interesse na manutenção do Decreto nº 2.208/97.

As contribuições nos encontros, debates e audiências realizadas originaram o Decreto nº 5.5154/2004. O que se tentou resgatar com a promulgação desse novo decreto foi a integração do ensino médio com a educação profissional, porém, sabe-se que a simples revogação do decreto nº 2208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica pretendida com a LDB, que seria reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa onde o trabalho, como princípio educativo, permite relacionar ciência com

a técnica ampliando os objetivos de uma formação específica para o exercício de profissões técnicas.

A aprovação do Decreto 5.154/2004 por si só não muda as concepções que permeavam o século XX. É necessário que as instituições da sociedade civil promovam mudanças mais profundas e efetivas com relação à integração do ensino médio.

O Decreto prevê que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada [...]” (art. 4º, § 1º, inc. I).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 85) numa análise reflexiva sobre formação integrada argumentam:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional [...], como formação humana, diz a autora, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação do cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política.

Os autores trazem à reflexão uma questão crucial sobre formação integrada no sentido de completude, de tratar a educação como uma totalidade social, ou seja, fazer com que a educação geral se torne parte indispensável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior.

Nesta concepção de educação integrada o que se busca é superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar. Trata-se de ultrapassar o conceito de preparação para o trabalho, reduzido ao aspecto operacional simplificado, para elevar à dimensão intelectual do trabalho como princípio educativo e formar trabalhadores capazes de atuar como cidadão integralmente desenvolvido em suas potencialidades. Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo está relacionada à

intencionalidade de que, por meio da ação educativa, os indivíduos/coletivos compreendem enquanto vivenciam e constroem sua própria formação (BRASIL, 2006).

Um dos desafios que envolvem essa proposta de formação integrada é que os cursos sejam organizados com itinerários formativos que possam transpor a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional que não auxiliava os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos.

A abertura para construir um novo percurso na formação do aluno trabalhador se deu por meio do Decreto nº 5.154/04, que no parágrafo 2º do art.1º, prescreve que se faz necessário que os cursos se articulem com a modalidade de Jovens e Adultos, tendo como princípio formar simultaneamente para a qualificação, para o trabalho e garantir a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Neste contexto, dentro das políticas de Educação Profissional defendidas pelo governo Lula se institui o Decreto nº 5.840/2006 que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. Sua proposta aponta para um projeto que tenta reafirmar o compromisso com a elevação do nível de escolaridade do jovem e adulto trabalhador, contribuindo para melhoria de inserção social, econômica, política e cultural.

A viabilização de tal proposta pressupõe reflexões e discussões a respeito dos desafios para sua implantação, aspectos que trataremos com mais detalhe a seguir.

1.3 Proposta do PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA insere-se na construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária, proposta atual das políticas de Educação Profissional (MOURA, 2006).

Em junho de 2005, o governo estabeleceu através de portaria ministerial nº 2080, a diretriz para oferta de cursos de educação profissional de forma integrada ao

ensino médio, na modalidade de jovens e adultos, PROEJA, nos Centros Federais de Educação Tecnológica, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

No decorrer do ano de 2005, com a promulgação do Decreto nº 5478 de 2005, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. Este programa foi alvo de várias discussões com diversos atores envolvidos e observou-se a necessidade de alterações em suas diretrizes (BRASIL, 2007).

Em 2006, surge um novo Decreto de nº 5.840/2006 que passa a denominar o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, revogando o anterior, e passa a abranger o Ensino Fundamental. Essa abrangência foi ampliada também no que diz respeito à origem das instituições que podem ser proponentes de cursos no âmbito do Programa, permitindo sua adoção pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social.

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006), são expressos os objetivos de propiciar a formação humana que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca da melhoria de condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Conforme o documento citado, o PROEJA defende que (BRASIL, 2006, p. 32)

[...] A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível.

Neste sentido, propõe (BRASIL, 2006, p. 35):

A formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora

Esta concepção de educação se aproxima da concepção de educação libertadora de Freire: “[...] O importante é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifesta implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 69).

No documento há uma referência aos desafios específicos do ensino e da aprendizagem neste programa, ao apontar para a necessidade de (BRASIL, 2006, p. 35-36)

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

Este programa defende o conceito amplo de aprendizagem, em que as relações entre ensinantes e aprendentes sejam mais significativas e levem em consideração, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos estudantes nesta modalidade de ensino.

O Documento Base do PROEJA traz como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Nesta perspectiva, coloca como proposta para os Institutos Federais de Educação oferecer a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, a docentes e gestores da EJA bem como a constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

1.4 Contribuições de pesquisas sobre o PROEJA

De forma geral, a implementação do PROEJA no IFPE não difere muito da realidade nacional já caracterizada por outros pesquisadores como Moura (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 (apud MOURA, 2007a), que abordaram a questão em diversas produções acadêmicas, congressos e periódicos em que o objeto de estudo foi a integração do programa em outros Institutos Federais, que também receberam do Governo Federal a incumbência de ofertar cursos técnicos Integrados à EJA para atender à demanda de jovens e adultos trabalhadores que precisavam ter garantido o direito a uma formação integral que incluía a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível médio ao mesmo tempo.

Nesta perspectiva, buscamos uma aproximação com nosso objeto de estudo mapeando outros trabalhos no banco de dissertações e teses da CAPES, e outros sites disponível no sistema on-line, no qual identificamos pesquisas sobre o PROEJA, que analisam a questão do currículo, tal como a de Quaresma (2009) que investigou o “PROEJA no CEFET-PA: O Currículo Prescrito, Concebido e Percebido na Perspectiva da Integração”. O autor demonstrou através de suas análises que a integração curricular institucionalizada em um único percurso, ou seja, Ensino Médio e profissionalização de Jovens e Adultos, na prática ainda é entendida de maneira equivocada pelos professores, o que reforça a dualidade histórica entre o ensino propedêutico e profissional, conforme citamos Kuenzer (2007) no início da nossa pesquisa. Quaresma ainda afirma que em depoimentos individuais alguns professores reconhecem o seu despreparo para lidar com a Educação de Jovens e Adultos; isto reforça a necessidade da oferta de uma formação continuada de professores numa estreita relação com a prática pedagógica cotidiana.

Por sua vez em outra pesquisa desenvolvida na Universidade de Brasília – UNB, que trata das “Práticas Administrativas e Pedagógicas Desenvolvidas na Implementação do PROEJA na EAFAJT: discurso e realidade”, Nascimento (2009) empreendeu esforços para dar conta de três objetivos específicos em sua pesquisa que envolveu analisar o plano de curso elaborado para o PROEJA; identificar a concepção dos professores e gestores sobre o PROEJA e investigar se as práticas pedagógicas e administrativas adotadas pelos professores e gestores estão de acordo com a concepção estabelecida no Documento Base para o PROEJA.

A autora constatou que há uma desarmonia entre o prescrito no Plano de Curso elaborado e o que é praticado, ou seja, mesmo estando o Plano de Curso fundamentado teoricamente de acordo com o Documento Base do Proeja, a prática que vem sendo desenvolvida não atende ao público da EJA. Isto se deve à concepção dos professores sobre o Programa, que embora tendo um discurso afinado com a proposta do Programa, a realidade se define com práticas totalmente contrárias a essa concepção.

Quanto aos gestores, percebe-se uma visão desordenada dos objetivos do PROEJA, isto se justifica pela falta de conhecimento da real finalidade dessa formação. Limitam suas visões à inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, embora eles mesmos não acreditem nessa inserção. Em vista dos resultados analisados, Nascimento destaca três pontos que julga relevantes para coerência das práticas a serem desenvolvidas: 1) conhecimento da fundamentação teórica do programa; 2) formação continuada de professores e gestores; 3) compromisso do profissional com a sociedade. Finaliza sua pesquisa destacando que estamos diante de um grande desafio: consolidar o PROEJA para que se transforme em política pública educacional garantindo a inclusão a qualquer tempo das pessoas excluídas, assegurando o direito a uma melhor qualidade de vida.

Para finalizar essa tentativa de aproximação entre o objeto de estudo e as pesquisas desenvolvidas na área, situamos o trabalho de Lopes (2009) “Educação Profissional Integrada com a Educação Básica: o caso do currículo integrado do PROEJA”. Ele afirma que dirigentes e professores têm noções básicas sobre a concepção de currículo integrado, mas isso não significa que tenham domínio sobre o tema e como operacionalizar a integração.

A denominada integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade EJA na prática não acontece. Trata-se apenas de uma enunciação formal, não passando de discurso. Além disso, os resultados da pesquisa confirmam que o currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática pode se reduzir a um simples *slogan*, servindo a fins sócio-políticos. Constata-se que a dicotomia entre o currículo prescrito e o posto em prática é um dado concreto na realidade da escola pesquisada.

Portanto, a dualidade da cultura geral versus cultura técnica não foi rompida e não há evidências de que ela possa ser superada. Os dados da pesquisa também sugerem que a falta de experiência dos professores em trabalhar com as especificidades da EJA é um fator que dificulta o trabalho docente no PROEJA.

O autor finaliza sua análise explicando que o PROEJA ainda está longe de se tornar efetivamente uma política de Estado. Apresenta aspectos que dificultam a sua ação, mas também aspectos positivos para que a EJA seja de fato considerada uma modalidade inclusiva, não só em relação ao acesso, à permanência e ao sucesso do estudante, mas também fundamentada, sobretudo, no campo do direito. O PROEJA, até o momento, garante o acesso do sujeito à escola, mas ainda não oferece a garantia da permanência e do sucesso desse estudante.

No próximo capítulo apresentamos a fundamentação do conceito de representação que utilizamos, a trajetória de implantação do programa, levando em consideração a realidade do IFPE *Campus* – Recife, os pressupostos e o percurso de nosso estudo.

2 A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DO PROEJA NO IFPE

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o sentido do conceito de “representação” utilizado para compreender os pontos de vista dos professores e professoras, sujeitos de nossa pesquisa, explicar também os pressupostos e percurso metodológico utilizado para sua realização, discorrendo sobre a trajetória de implantação do programa, levando em consideração a realidade do IFPE *Campus* Recife. Apresentaremos, ainda a justificativa da escolha do curso, objeto de pesquisa, delineando as características dos sujeitos investigados.

2.1 Conceito de *representação* e *habitus*

Focalizamos em nosso estudo os pontos de vista dos professores e professoras sobre um curso de PROEJA, implantado no Instituto Federal de Pernambuco, no *Campus* Recife. Portanto, é preciso explicitar os pressupostos que nortearam as análises de tais pontos de vista. Optamos por analisá-los utilizando o conceito de “representação”.

Vale ressaltar que ao tratar do termo conceito faz-se necessária uma reflexão sobre os seus múltiplos usos, definidos pelos sentidos que assumem em variados campos teóricos. Há de se compreender que os conceitos são elaborados para representar acontecimentos ou ideias anteriores à sua formulação, ou seja, ele não tem origem no mesmo instante em que foi criado. É preciso levar em consideração a análise do seu percurso, conhecer o nível em que ele foi colocado, os significados que lhe foram atribuídos, as dimensões do conhecimento que o envolveu.

O conceito de “representação” é um termo já utilizado em outras pesquisas em diversas áreas do conhecimento, a exemplo da filosofia, da sociologia e da psicossocial, através das obras de alguns teóricos importantes nos séculos XIX e XX, tais como: Elias (1994), Moscovici (1961), Kosik (1976) citados por Carvalho (2005), Chartier (2002) e Bourdieu (1996). Porém, diante da complexidade e variedade de concepções teóricas sobre o termo representações, se faz necessário identificarmos em que sentido ou em que dimensão trataremos neste estudo essa questão.

Tomamos neste estudo, como referência os teóricos Bourdieu⁵ (1996) e Chartier (2002). As iniciativas de Chartier ao dialogar com diversos autores dá a possibilidade de analisar as representações por um lado como incorporação sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social, e por outro lado, como matrizes que constituem o próprio mundo social na medida em que comandam atos e definem identidades (CHARTIER, 2002, p. 72). Conforme Chartier (1990 apud CARVALHO, 2005, p. 17),

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, políticas e escolares) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelo interesse de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Bourdieu (1996) também compreende que há uma relação de correspondência, alternando a composição das classificações com as posições sociais ocupadas pelos agentes. Partindo destas afirmações, podemos dizer que as representações, segundo Bourdieu, citado em Setton (2002), são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser reveladas através da relação com as condições de vida daqueles que as produzem sendo incorporadas pelo indivíduo ou um grupo em toda sua trajetória, num contexto específico. Nesse sentido, Bourdieu (1979 apud CHARTIER, 2002, p. 177) afirma:

a *representação* que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu *ser-percebido* quanto por seu *ser*, por seu consumo – que não precisa ser *ostentador* para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção, mesmo que seja verdade que esta comanda aquela.

⁵ Pierre Bourdieu (1930-2002), filósofo e sociólogo francês cuja contribuição alcança variadas áreas do conhecimento humano, em especial a Sociológica, onde se dedicou a desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as formas de dominação.

Assim, segundo Bourdieu e Chartier, citados em Carvalho (2005), as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo como categorias de percepção do real. Reis (2006, p. 161), tendo como referência os estudos de Bourdieu, explica que

os agentes, em sua trajetória de vida e de lutas, ocupam determinadas posições no campo que permitem a obtenção de um determinado “*ponto de vista*”, uma percepção sobre o mundo. Esse ponto de vista é construído pelo *habitus* incorporado. Mediante interações estabelecidas com outros agentes, como pessoas da família, professores, amigos ou até mesmo com agentes indiretos, como pessoas em programas de televisão, propagandas, etc. incorporam o *habitus*, composto de um lado, por um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de classificação, que são princípios organizadores das práticas, conhecidos como *representações* e, de outro lado, por sistemas de *esquemas de ação* propriamente ditos, organizados pelas próprias representações.

Dessa forma, entendemos que as representações são tendenciosas a legitimar ou a impor uma concepção de mundo social decorrente das determinações de classe e de posição social. A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou gostos) produzidos pelos condicionantes sociais (SETTON, 2002, p. 21).

O *habitus*, como sistema de classificação, está atrelado aos condicionantes sociais, isto é, são as condições sociais que os agentes se encontram que os expõem à classificação. Ao escolherem em conformidade com seus gostos, diferentes atributos, roupas, alimentos, esportes, amigos que convêm à sua posição social, os agentes se autoclassificam. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (SETTON, 2002), relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes, por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Ele afirma que (2002, p. 158)

O *habitus* produz práticas de representações que estão disponíveis para classificação. Que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social.

O referido autor descreve que as práticas exercidas social e coletivamente configuram um determinado tipo de comportamento, relacionados a valores,

crenças, enfim, pensamentos sociais que estruturam o ser social. *Habitus* então é concebido como um sistema de esquemas, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas do agir cotidiano.

Dessa forma, um professor se apropria de um *habitus* na sua trajetória de vida, no processo do seu fazer docente, nos campos nos quais interage, pois ele é o agente de suas próprias práticas, e estas podem conter saberes que se originam da sua formação, de suas experiências escolares externas e internas, de suas expectativas e de suas representações.

Neste sentido, o *habitus* é um conjunto de ideias e representações que os indivíduos incorporam nas diversas trajetórias sociais e que se inter-relaciona com a noção de campo, compreendida segundo Bourdieu, como certos espaços de dominação de conflitos entre os agentes que monopolizam o capital específico⁶, através da violência simbólica, que oprime e rege políticas nas democracias contemporâneas (BOURDIEU, 1996, p. 52).

A violência simbólica neste sentido baseia-se nas crenças coletivas e faz parte do discurso dominante, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo de acordo com critérios e padrões definidos por alguém. Trata-se do modo de ver, a maneira de valorizar, as concepções de fundo dominantes, sem que os dominados percebam esse processo de aquisição e passam a aceitar ingenuamente as ideias e os valores como seus. Os dominados, inconsciente e involuntariamente, assimilam os valores e a visão do mundo dos dominantes e desse modo tornam-se cúmplices da ordem estabelecida sem perceberem que são as primeiras e principais vítimas dessa mesma ordem.

⁶ Como explica Reis (2006, p. 160), Bourdieu esclarece que, a partir do processo histórico de produção e reprodução do espaço social global, configuram-se *campos* específicos, como, por exemplo, o campo econômico, o campo cultural (científico, educacional, artístico, literário, etc.), que apresentam interesses específicos, objetos de disputa materiais e simbólicos. Os agentes, em determinado campo, ocupam posições diferentes em relação ao objeto pretendido, mediante o capital acumulado em lutas anteriores e que orientam suas estratégias.

2.2 Percurso metodológico

A questão central desse estudo refere-se à identificação das concepções expressas nos documentos oficiais, os aspectos teórico-metodológicos que embasam o PROEJA, e comparar com as representações que os professores do PROEJA têm sobre o programa e os indícios de desafios para a viabilização da formação integrada.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1982) citados por Lüdke e André (1986, p. 13), trata-se de uma pesquisa que envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando maior ênfase no processo do que no produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias formas de assumir a pesquisa qualitativa, optamos por realizar um estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p. 18-20),

visa à descoberta, enfatiza o contexto em que se situa, busca relatar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação e procura representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social.

Nesta perspectiva, consideramos que esse procedimento de pesquisa atendeu efetivamente o objetivo do estudo, por apresentar características mais apropriadas a essa investigação. São várias as definições para o estudo de caso e, segundo Yin (2001, p. 32),

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Neste sentido decidimos utilizar estratégias que permitiram refinar a exploração do objeto de estudo e dar conta da investigação, utilizando fontes de coletas de informações que fazem parte de uma pesquisa qualitativa, tais como: análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários.

Sobre a análise documental, Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) afirma que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de hipóteses de interesse”.

Os documentos, portanto, constituem uma fonte poderosa de onde se pode retirar informações que fundamentam as afirmações do pesquisador. Foram utilizados para análise os seguintes documentos: Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), produzido pelo MEC, o Decreto 5.840/2006, o Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução nº 1/2000, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2004) e o Plano de Curso do PROEJA Eletrotécnica (2006), visando levantar princípios e concepções contidas nestes documentos e apreender como e em que medida a Educação Profissional voltada para os jovens e adultos vem sendo representada nestes documentos.

Outro instrumento utilizado foram as entrevistas semiestruturadas, uma delas, aplicada inicialmente com o objetivo de buscar no depoimento de uma professora que estava como gestora administrativa no período da implantação do programa no *Campus Recife*, elementos significativos para resgatar a história do PROEJA no IFPE. Posteriormente foram aplicadas entrevistas também com um grupo de professores do PROEJA. Este instrumento permitiu obter dados relevantes para compreender inclusive o conceito de representações que os docentes têm sobre o programa PROEJA.

Lüdke e André (1986, p. 33-34), sobre a técnica da entrevista, afirmam:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Por esta razão formulamos questões que favoreceram ao entrevistador, adaptações, para facilitar a interpretação no sentido de perceber nos discursos os conhecimentos dos professores sobre o PROEJA e as suas experiências vivenciadas, possibilitar conhecer a realidade, sem impor nossas expectativas sobre

as suas respostas. Na medida em que houve um clima de estímulo e aceitação por parte dos entrevistados, as informações fluíram de maneira mais natural e autêntica.

Utilizamos também um questionário piloto com um professor para observar se as respostas obtidas atendiam ao objetivo da pesquisa. Após a análise das respostas, fizemos ajustes, para posterior aplicação com os outros sujeitos da pesquisa.

De acordo com a disponibilidade dos docentes foram aplicados gradativamente os instrumentos. O grupo de professores de Formação Geral foi o primeiro a ser entrevistado, na seqüência, os professores da formação técnica.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Os dados levantados foram organizados e agrupados por questões para confrontar os argumentos da mesma questão no conjunto dos sujeitos investigados. Nosso objetivo foi identificar os aspectos recorrentes e os discrepantes que surgiram nas respostas e fazer uma análise comparativa dos dados obtidos entre os professores da Formação Geral e os professores das disciplinas técnicas, para identificar se havia divergência entre esses grupos com relação às representações sobre o PROEJA.

Os sujeitos da pesquisa compõem uma amostra formada por 11 professores do curso Integrado de Eletrotécnica, assim distribuídos: 04 professores de disciplinas de Formação Geral e 07 professores das disciplinas da área técnica que elencamos segundo alguns critérios estabelecidos previamente e que discorreremos no item seguinte.

2.3 Caminhos para a implantação do PROEJA no IFPE

O programa do PROEJA como a maioria programa criados para atender a EJA, surgiu no interior das lutas dos movimentos populares, porém seu planejamento oficialmente nasceu no interior da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). Na época, a Secretaria, seguindo a política do governo Lula, objetivando consolidar propostas advindas das lutas dos movimentos sociais,

elaborou uma proposta para o MEC⁷ implantar cursos técnicos integrados à EJA, com o objetivo de abrir uma possibilidade de inclusão dos Jovens e Adultos no Ensino Médio e na Educação Profissional de forma integrada. Portanto, a implantação desse programa não foi uma opção das Instituições Federais, mas sim, uma imposição do Governo Federal através da portaria ministerial nº 2080 de junho de 2005, e do Decreto 5.840 de julho de 2006.

De acordo com Moura (2007a), visando a preparação para implantação do PROEJA nos Institutos Federais, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) realizou, durante o segundo semestre de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era habilitar os gestores acadêmicos das instituições da Rede Federal de EPT, preparando-os para ofertar cursos à um público que não estavam acostumados a lidar, dirimindo as dúvidas e as inquietações que permeavam as Instituições de Ensino.

Segundo entrevista realizada com uma gestora do IFPE que em 2006, estava atuando na gestão administrativa do *Campus Recife*, Pernambuco, essas oficinas foram realizadas através da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, abrangendo outros Estados do Nordeste.

Em decorrência dessa formação houve um maior entendimento pelos gestores da proposta do governo, o que não impediu de levar os Institutos a uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo da proposta e, principalmente, à forma impositiva da implantação do Programa, o que é compreensivo tendo em vista o despreparo de seus profissionais para atender aos estudantes com necessidades tão específicas.

O IFPE anteriormente não tinha nenhuma experiência com o ensino de EJA, o que tornava evidente o grande desafio que a instituição teria que enfrentar, pois além de ter que se apropriar da legislação pertinente sobre esta modalidade de ensino, os gestores precisavam investir na estrutura física e pedagógica, inclusive

⁷ Ministério de Educação e Cultura.

na formação de professores para atender esse público de estudantes jovens e adultos, que tiveram seu percurso de formação acadêmica interrompido por razões sociais.

Inicialmente apenas dois *Campi* do Instituto Federal de Pernambuco ofertaram cursos PROEJA, a saber: *Campus* Recife e *Campus* Pesqueira. O nosso estudo, no entanto, está baseado na realidade do *Campus* Recife, no qual atuamos como pedagoga.

Ainda de acordo com a entrevista realizada com a gestão de Ensino do *Campus*, houve uma reunião pedagógica e administrativa para apresentar a Legislação pertinente ao PROEJA à comunidade docente, bem como a algumas coordenações dos Cursos Técnicos que receberam a incumbência de ofertar cursos nesta proposta.

As opiniões acerca da proposta divergiram. Alguns professores viam o programa como uma oportunidade de inclusão social e chegaram a se oferecer para ministrar aulas nos cursos. Outros demonstravam um enorme preconceito, pois acreditavam que o nível de ensino na instituição iria “baixar”, já que a instituição passaria a contar com alunos oriundos da rede pública, na sua maioria com nível socioeconômico muito baixo, que hipoteticamente não avançariam na aprendizagem, por serem oriundos da modalidade EJA, ou por estarem há muitos anos fora do contexto escolar, o que poderia provocar uma grande evasão no sistema.

Diante da situação, a Direção Geral do IFPE instituiu uma comissão através da Portaria de nº 345/2005/GD⁸, formada pelo Diretor de Ensino, coordenadores de cursos, professores e pedagogas para elaborarem os projetos pedagógicos dos cursos PROEJA que seriam ofertados.

O anseio em atender as exigências do MEC, aliado à falta de um maior aprofundamento sobre a concepção do PROEJA, que exigia pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e apontasse

⁸ Gabinete da Direção do antigo CEFET-PE.

estratégias e metodologias adequadas ao trabalho pedagógico, conduziu a comissão a elaborar uma proposta única para implantação de três cursos PROEJA.

Após várias reuniões da comissão elaboradora, a conclusão do projeto pedagógico ocorreu em meados do primeiro semestre, com os cursos já em andamento. Este projeto de curso foi apresentado na reunião do Conselho Diretor – CONDIR, do Instituto para apreciação dos membros do conselho, que o aprovou sem ressalva.

O Instituto optou pela oferta de cursos na forma presencial, e não à Distância. As vagas foram disponibilizadas através de edital público e a seleção foi realizada por meio de processo seletivo simplificado como orienta o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007). Foram implantados a partir de 2006 três Cursos Técnicos Integrados PROEJA sendo eles: Técnico Integrado PROEJA de Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado e Mecânica Industrial.

Os docentes da Formação Geral e Formação Técnica que ministraram aulas nas primeiras turmas dos cursos PROEJA foram indicados pelas coordenações dos cursos. Geralmente aqueles que possuíam alguma formação pedagógica e estavam conscientes do desafio para exercer uma práxis educativa adequada aos estudantes com relevante especificidade.

Inicialmente nenhum curso de formação ou qualificação prévia e simultânea à atuação dos docentes foi ofertado, apenas reuniões pedagógicas promovidas pela Direção de Ensino, que semanalmente oferecia um apoio didático-pedagógico, através da assessoria de uma pedagoga que fazia o acompanhamento dos conteúdos ministrados.

A oferta dos cursos PROEJA seguiu a formatação dos cursos integrados “regulares”, sendo organizado em um regime de matrícula por período semestral, com uma carga horária total de 2.362,5 horas relógio, mais a prática profissional (estágio curricular) de 420 horas⁹ distribuídas em 18 semanas letivas, oferecido no turno da noite. É importante ressaltar que a matriz curricular desses cursos apesar da flexibilidade e da integração apontada pelo Documento Base do PROEJA, parece

⁹ Dados retirados do Plano de curso do Proeja 2006.

seguir a lógica dos cursos técnicos concomitantes, trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, já revogado.

Embora travestido de integrado, o currículo está organizado de forma que todas as disciplinas da Formação Geral que forma a Base Comum¹⁰ e Parte Diversificada¹¹ são cursadas prioritariamente nos três períodos iniciais. Depois de um ano e meio é que os estudantes começam a cursar as disciplinas de Formação Técnica, correspondente à Base Tecnológica, mesmo estando claro através do Decreto nº 5154/2004¹² e do Parecer CNE/CEB nº 39/2004¹³, a concepção de uma formação integrada, como citada no ultimo documento (BRASIL, 2004, p. 6):

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática.

Diante desta realidade e compreendendo as complexas implicações que o distanciamento da concepção de formação integrada e a formatação curricular existente nos cursos integrados PROEJA do *Campus* Recife trazem para o trabalho docente e para o curso de forma geral, o setor pedagógico vem investindo esforços no sentido de ampliar a discussão sobre o conceito e a aplicabilidade de um curso com uma proposta pedagógica que favoreça a integração no atual currículo.

A partir de 2009, com a exigência do MEC e devido à necessidade de cadastrar os cursos no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC, foram reelaborados separadamente os Planos de Curso Técnico Integrado PROEJA, atendendo assim às exigências legais.

¹⁰ Áreas de conhecimento: Linguagem e suas tecnologias/Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

¹¹ Área de conhecimento: Formação Complementar – Disciplinas Profissionalizantes comuns

¹² Trata da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

¹³ Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

Ao analisarmos os planos de cursos, constatamos que não houve mudanças significativas nos projetos dos cursos, mesmo tendo se passado três anos da implantação; a matriz curricular de cada curso oferecido desde 2006.1 permaneceu sem alterações.

2.4 Escolha do curso para realizar a pesquisa

O interesse de pesquisar as representações dos professores sobre o PROEJA e as implicações no trabalho docente emergiu de conversas informais com alguns professores e estudantes do PROEJA sobre as dificuldades encontradas no decorrer do curso, tanto no que se refere ao desenvolvimento do trabalho docente, como das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

É evidente que para desenvolver uma investigação nesta perspectiva se faz necessário delimitar o campo de pesquisa e esta tarefa não é tão fácil, exige uma análise sobre o objeto de estudo destacando alguns aspectos importantes como: a estruturação organizacional do curso; a receptividade dos professores e coordenador no sentido de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa de campo, entre outros fatores.

Neste sentido, se fez necessário um olhar curioso e investigativo sobre o curso e sobre o corpo docente, no sentido de captar a influência do pensamento e das visões dos professores sobre o desenvolvimento do trabalho docente no processo educativo dos estudantes que fazem parte desses cursos técnicos integrados.

Partindo dessa análise concluímos que dentre os três cursos ofertados pelo IFPE *Campus* Recife, o curso de Eletrotécnica PROEJA foi o que apresentou maiores condições para o desenvolvimento da pesquisa, por possuir em seu quadro, um grupo de professores com Especialização na Formação PROEJA e sensibilidade pedagógica para entender as reais necessidades dos estudantes com singularidades e peculiaridades próprias da EJA.

O pressuposto é que essa pesquisa propicia contribuições significativas no sentido de desvendar as dificuldades, atender as necessidades e a especificidade dos estudantes e professores. Por esta razão nos propomos a aplicar questionários e entrevistas com os professores do curso, bem como realizar uma análise do Plano do Curso de Eletrotécnica para investigar o nível de coerência da proposta do curso com a proposta posta no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007).

A hipótese levantada é de que, pelas vozes dos sujeitos da pesquisa, desvelamos representações dos docentes sobre a proposta do PROEJA e identificamos suas aproximações ou distanciamentos entre estas representações e objetivos de formação apresentados nos documentos que instituem tal programa.

2.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O curso de Eletrotécnica PROEJA objeto da pesquisa, conta com um total de 25 professores, ministrando aulas por semestre, sendo 14 professores que ministram aulas na área de Formação Geral e 11 professores da Formação Específica, perfazendo um total de 25 professores.

Estes sujeitos representam aproximadamente um percentual de 50% dos professores que durante os semestres letivos de 2010.1 e 2010.2 trabalharam com turmas de PROEJA. Para a escolha desses professores foram estabelecidos alguns critérios levando em consideração o tempo de experiência com turmas do PROEJA, professores que fizeram algum tipo de formação na área de EJA; professores das disciplinas básicas nas quais os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem.

No sentido de garantir o anonimato e respaldar a ética na pesquisa, os professores sujeitos da pesquisa serão representados por siglas designadas por letra, seguida de um número de ordem, para caracterização do perfil de cada um.

Quadro 1 - Perfil dos docentes da Formação Geral

Professores Formação Geral	Componente curricular	Sexo	Formação acadêmica
PFG1	Matemática	Masculino	Especialização em Formação PROEJA
PFG2	Inglês	Feminino	Licenciatura em Inglês
PFG3	Português	Masculino	Mestrado em educação (em conclusão)
PFG4	Português	Feminino	Mestrado em educação

Dados do Plano de Curso de Eletrotécnica Proeja

Quadro 2 - Perfil dos docentes da Formação Técnica

Professores Formação Técnica	Componente curricular	Sexo	Formação acadêmica
PFT5	Comandos Eletro-eletrônicos	Masculino	Especialização em Formação PROEJA
PFT6	Instalações Elétricas	Masculino	Especialização em Formação PROEJA
PFT7	Máquinas elétricas I, II, III	Masculino	Mestrado em Engenharia de Produção
PFT8	Fundamentos de Eletrotécnica	Masculino	Licenciado/ Esquema II ¹⁴ e Especialização em Formação PROEJA (em conclusão)
PFT9	Medidas elétricas I, II	Masculino	Especialização em Processamento de Energia
PFT10	Instalações Elétricas I, II	Masculino	Especialização em Formação PROEJA
PFT11	Projetos de Instalações Elétricas	Masculino	Graduação em Engenharia Elétrica

Dados do Plano de curso de Eletrotécnica PROEJA.

Os professores que trabalharam no PROEJA, sujeitos que compõem o campo empírico no semestre em que foi feita a pesquisa, conforme dados obtidos através da aplicação de questionário (Apêndice A), possuem o seguinte perfil: o sexo masculino prevalece com 99%. Quanto ao nível de qualificação profissional, os dados obtidos do Plano de Curso revelam que 02 (dois) são mestres, 05 (cinco) possuem curso de Especialização (*Lato Sensu*) sendo 04 (quatro) em PROEJA e 01 (um) em Processamento de Energia, 02 (dois) são licenciados, 01 (um) graduado em Engenharia Elétrica.

Todos os docentes entrevistados afirmaram que não tinham nenhuma experiência anterior com o ensino de EJA. Encontramos apenas um dos professores

¹⁴ Esquema II é um curso de complementação pedagógica e aprofundamento dos conteúdos de tecnologia para os docentes que tivessem formação como técnico de nível médio.

da Formação Geral, que apesar de não ter feito nenhuma especialização em EJA, revelou na entrevista que foi estudante da EJA no passado e que, portanto, tem muita afinidade com essa modalidade de ensino.

É importante destacar que os professores de ambos os grupos, além da experiência com as turmas do PROEJA, também ministram aulas em outros cursos e em outras modalidades de ensino como nos cursos subsequentes e integrados regular no IFPE.

Após essa breve caracterização dos professores entrevistados, trataremos no próximo capítulo dos desafios para o trabalho docente no PROEJA, levando em consideração a interpretação e a análise dos dados obtidos, as representações dos docentes sobre o trabalho no PROEJA, confrontando com representações expressas nos documentos oficiais já elencados anteriormente.

3 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE NO PROEJA

Neste capítulo apresentaremos a análise das representações dos professores pesquisados, confrontada com as representações sobre a formação expressas no documento base do PROEJA (BRASIL, 2007).

Tal análise identificou que as representações dos docentes trazem esquemas de pensamentos incorporados pelas suas experiências profissionais, seus saberes, seu fazer cotidiano e suas percepções sobre o mundo, advindas, inclusive, do percurso que foi traçado ao longo de sua formação. Estas representações não são discursos neutros, decorrem dos condicionantes sociais que os agentes incorporam através de esquemas de classificações que são chamados de *habitus*, conforme Bourdieu (apud SETTON, 2002).

Para tanto, analisamos os pontos de vista dos professores das disciplinas de Formação Geral e de formação técnica, nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas. Identificamos as recorrências e aspectos que divergem e a partir desta análise elencamos algumas categorias, dentre elas: representações dos professores sobre a formação integrada e desafios para trabalhar no programa; as representações sobre os estudantes; e sobre a formação recebida para trabalhar no PROEJA.

3.1 Representações sobre a formação integrada e sobre desafios para o trabalho docente

Um dos grandes desafios para implementação do PROEJA nos Institutos Federais é atender a proposta de Integração que o Programa traz, e que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) fazem referência. A formação integrada deve ser entendida como completude, no sentido de superar a formação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Este é um desafio que vem sendo discutido e analisado por diversos estudiosos, incluindo Kuenzer (2007), quando trata a questão da finalidade do ensino médio integrado. A autora diz que proposta pedagógica tem se

tornado confusa e insatisfatória para atender suas finalidades. Oferecer um curso com uma proposta de formar integralmente o indivíduo exige da instituição, dos gestores e do corpo docente uma compreensão que supera a perspectiva da oferta de cursos que são organizados com itinerários formativos fragmentados e descontínuos, de formação profissional que não auxilia os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos.

Para tanto se faz necessário romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica e entender claramente que a concepção do Programa firme-se na formação integral do educando, mas, o que se vê na prática, é que esta formação ainda é entendida de maneira equivocada, o que reforça a dualidade histórica já citada no primeiro capítulo dessa pesquisa (KUENZER, 2007).

Para elucidar melhor como esta dualidade ainda está presente nas representações dos professores sobre formação integrada, apresentaremos alguns fragmentos da entrevista de docentes da formação técnica que foram objeto desta pesquisa.

[...] o aluno do PROEJA quando ele termina o curso ele tem a mesma prerrogativa do aluno do curso sequencial e integrado regular, quer dizer, eles tem o mesmo direito então ele deve fazer um curso igual e tão bom quanto o sequencial. A gente não deve tá passando a mão na cabeça de aluno do PROEJA pra facilitar a provação desse aluno (PFT6)

[...] ele tá atrás de uma certificação e como na escola esse curso esta entrando de forma diferenciada ele acha que é mais fácil, acha que o curso, é, nós estamos qualificando ele paralelamente com os cursos regulares da escola com alunos bastante diferenciado na forma de preparar para ação e eles não tem condições. Eles não vão chegar porque a escola também não esta preparando eles. Na minha opinião esse curso do PROEJA deveria ter seis anos, dois anos de preparação de matemática, português e desenho técnico e depois ou talvez preparação de raciocínio espacial e depois começar a fazer o curso pra ver se realmente ele chega lá. (PFT5)

[...] eu entendo o programa do PROEJA como uma iniciativa de inclusão social, que a forma, a implantação dela foi que pela pressa, vem dentro dessa implantação alguns erros. O principal justamente é no tratamento do aluno porque você juntar o ensino médio na modalidade EJA, que é normalmente, é assistencialista com um curso técnico de nível médio que já é tradicional, que é essencialmente de mercado, ou seja, neoliberalismo é muito difícil; então não tá havendo essa integração. Os alunos trazem conhecimentos gerais com muitos passando a mão e quando chega na parte técnica eles vão praticamente,... eles batem no muro e querem ficar com o mesmo tratamento, porem a gente sabe que não pode ser assim porque nós temos que manter uma qualidade mínima do técnico que sai pro mercado se não ele não consegue ser inserido nesse mercado. [...] É ai

que eles levam a maior porrada porque realmente muda todo o conceito, então eu acho que a dificuldade está aí, a não integração dos currículos da parte do base com os currículos do curso técnico. (PFT7).

Apesar de alguns professores da formação técnica apresentarem argumentos de que compreendem a concepção de um curso integrado, não encontramos indícios de que estes docentes tenham domínio sobre o tema e de que sabem como operacionalizar a integração nos discursos apresentados, pelo contrário, percebemos em alguns professores uma visão equivocada e preconceituosa sobre a EJA e seus sujeitos. Não há o entendimento que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, nesta perspectiva desconsideram os conhecimentos prévios dos estudantes e pensam no curso integrado, apenas como um curso técnico, cujo objetivo é formar para o mercado de trabalho.

A denominada integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade EJA na prática está longe de acontecer. Constatamos que a dicotomia entre o currículo integrado proposto e o que está sendo posto em prática está fortemente presente nos discursos apresentados. Portanto, a dualidade da cultura geral versus cultura técnica não foi rompida e não há evidências de que ela possa ser superada.

A formação integrada denota inovação pedagógica, caracterizada pela mudança do foco do mercado para a formação integrada dos sujeitos, como o Documento Base explicita (BRASIL, 2007, p. 41):

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.

Neste sentido, podemos afirmar, segundo o Documento Base do PROEJA, que sua proposta aponta para o redirecionamento das propostas curriculares e práticas educativas que contemplem uma organização curricular que rompa com o modelo tradicional disciplinar linear, em prol da valorização dos saberes e o respeito à diversidade (BRASIL, 2007, p. 43).

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Desta forma, se fez necessário averiguamos o que está posto no plano de curso, elaborado por alguns professores do curso de Eletrotécnica PROEJA, e verificamos que embora estando fundamentado de acordo com a legislação específica para o PROEJA, há uma desarmonia entre o prescrito e o discurso sobre o que é praticado, ou seja, a estrutura curricular supõe um currículo integrado que contribui para formação integral do sujeito, porém, as explicações sobre os objetivos do programa apontam para uma dicotomia entre a Formação Geral e a Específica.

Evidenciamos tal dicotomia nos dados dos questionários quando indagados sobre como os professores entendem o Programa do PROEJA. Apresentamos a seguir alguns argumentos dos docentes da formação técnica:

É uma modalidade de ensino inclusiva. Objetiva profissionalizar os alunos resgatando-os e introduzindo-os no mercado de trabalho (PFT10).

O que é possível inferir das concepções do projeto nos leva a crer que se trata um programa que busca o resgate da cidadania, mediante a formação de jovens e adultos com ênfase na obtenção de sua carreira profissional (PFT11).

O PROEJA tem como objetivo resgatar o cidadão, já há muito tempo fora da escola com o objetivo de prepará-lo melhor para suas atividades (PFT5).

As respostas dos docentes da formação profissional demonstram que há ainda uma visão arraigada e inconsistente da finalidade da educação profissional, qual seja, preparar o indivíduo apenas para o mercado de trabalho, esquecendo-se de levar em consideração a proposta de uma formação integrada. Esta visão limitada se justifica pela forma como foi implantado o programa, sem uma formação adequada para os docentes que seriam inseridos no PROEJA, o que poderia ter contribuído para obtenção de conhecimento detalhado dos documentos oficiais que orientam a proposta do MEC/SETEC, através de leituras, estudos e discussões em torno dessa nova modalidade de ensino na Educação Profissional de nível médio.

Portanto, evidenciam-se diferenças nas representações dos docentes das disciplinas técnicas e os das disciplinas de Formação Geral, em relação a concepção do PROEJA. No entanto, há convergências em relação aos desafios enfrentados em relação ao trabalho com os estudantes do PROEJA.

Diante dessa complexidade e para atender melhor aos objetivos desta pesquisa, perguntou-se aos entrevistados quais os desafios para o trabalho com o PROEJA. As representações a seguir expressam os discursos dos professores da Formação Geral sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento do trabalho docente no curso de Eletrotécnica PROEJA.

[...] nós temos como desafios, professores não qualificados, professores que não tem perfil a esse tipo de clientela, nós temos salas não adequadas pra eles. [...] desde uma coordenação que não existe e todos os pressupostos que regem o PROEJA não são observados diante do ensino dentro do IFPE.

[...] agora o desafio é que eles não se desmotivem porque muitos realmente pra mim no primeiro período já está desmotivados, as vezes até por conta dos professores mesmos a gente não pode negar e eu conheço casos de professores mesmos.

Quanto às representações dos professores da formação técnica sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento do trabalho docente, percebe-se pelos relatos dos fragmentos da entrevista realizada que eles entendem a evasão e a falta de motivação como um dos principais desafios para trabalhar com o PROEJA.

O desafio é você fazer com que esse aluno estude, fazer com que esse aluno venha pra sala de aula assistir essas aulas.[...] agora tem realmente um grande desafio que é a evasão, a evasão é muito grande certo. As pessoas falta a aula as pessoas chegam atrasadas, desmotivada tá certo (PFT6).

[...] uma outra, coisa é o desafio em relação a manutenção dos alunos como eu tenho percebido eles não tem tempo pra estuda (PFT5).

Os professores da Formação Geral apontam como problema para o trabalho com o PROEJA a dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos e também em relação à falta de formação profissional para enfrentar a complexidade da proposta. Já os professores da área técnica descrevem como principais desafios a evasão e a falta de motivação dos estudantes, talvez esses professores não tenham apontado a falta de formação profissional como desafio porque ambos participaram da formação

específica em PROEJA. O nosso entendimento é que no caso específico dos professores da área técnica, esses professores trazem indícios nas suas representações que os estudantes são responsáveis pelo suposto fracasso no curso.

A seguir apresentamos maiores detalhes dos pontos de vista dos professores em relação aos jovens e adultos estudantes do PROEJA.

3.2 Representações sobre os estudantes do PROEJA

A partir das leituras e análises das respostas dos questionários e das entrevistas, identificamos as representações dos docentes de Formação Geral e dos docentes da formação técnica sobre os estudantes do PROEJA. Na tentativa de fazer um confronto de ideias, argumentos, valores e esquemas de pensamentos incorporados por esses dois grupos de docentes, apresentamos a seguir trechos dos depoimentos desses docentes, que caracterizam o perfil dos estudantes de acordo com suas representações.

Inicialmente descreveremos as representações dos professores da Formação Geral sobre os estudantes:

[...] são trabalhadores geralmente de fabrica e de comércio que querem buscar uma, uma, eles não querem só uma transformação na vida deles, eles querem uma transformação profissional (PFG1).

É um aluno diferente. Você tem que motivá-lo bastante. É um público diferente, com realidade de vida, concepções, mas eles trazem um diferencial, conhecimento de mundo. [...] experiência de vida, conhecimento de mundo, que conta muito a favor de vocês (PFG3).

[...] o poder aquisitivo deles, eles não tem acesso a bens culturais, a bons programas, a livros, a jornais, então pessoas que não tem leitura (PFG4).

Falta de base, realmente, eles não tiveram, além do tempo muitos deles há muitos anos viram esses conteúdos, viram a língua inglesa e muitos realmente não tem base, estudaram em escolas que as professoras não passaram do verbo to be (PFG2).

são pessoas assim com mais de trinta anos em geral, pessoas que já tem filhos, que tem uma vida sacrificadíssima, em geral são assim (dados do questionário).

A maioria dos alunos são de escola publica estadual, a gente conhece bem a realidade das escolas noturnas publicas estaduais (dados do questionário).

Podemos identificar a seguir algumas representações dos professores da formação técnica sobre os estudantes:

Bom, eles, têm várias, como dizer assim, várias limitações a diferença básica deles esta na formação inicial, então, eles são bastante carentes de preparos fundamentais tá certo, até na coordenação motora. eles tem diferenças de idade muito grande, tem uma variação, muito grande na colocação na idade, tem mais, problema sócio econômico (PFT5).

são bastante variável tá certo. O perfil é bastante variável. Tem pessoas assim, eu diria ai pelos os seus vinte anos, pessoas que tem cinquenta, sessenta anos. Tem pessoas que realmente sem base de estudo. Tem outras pessoas que são pessoas interessadas, pessoas que procuram participar da aula, é, pessoas que tem ate qualidade igual aos alunos normais dos cursos normais (PFT6).

São jovens que tem mais interesse porque sabe que investindo no curso, ele vai ter mais chance de emprego. O adulto que eu digo com quarenta anos ou mais, então ele não tem muita, vamos dizer assim, muita garra, muito dinamismo. Acho até que ele já deu o que tinha que dá, ai na minha concepção, até chega atrapalhar um pouquinho os jovens que dá mais importância ao curso (PFT7).

O aluno do PROEJA não tem base em matemática não sabe fazer cálculos de matemática e ai a gente perde tempo ensinado o básico.
[...] falta de conhecimento das disciplinas de cultura geral principalmente física, matemática e química essas três disciplinas elas são básicas no curso de eletrotécnica (dados do questionário).

[...] também um pouco de preguiça, como são noturno e a maioria trabalha eles vem muito aqui sofrido e querem fazer dessa condição de sofrimento deles um alento pra que a gente professor entenda, mas, a gente sabe que temos que manter um certo nível de qualidade porque isso é o mercado (dados do questionário).

Ao analisarmos o discurso dos grupos distintos de professores que ministram aula no curso de Eletrotécnica PROEJA, percebemos que dois elementos foram recorrentes entre os dois grupos: a falta de conhecimentos básicos dos estudantes nos componentes curriculares que são fundamentais para continuidade do curso e a questão da faixa etária dos estudantes.

Do nosso ponto de vista, os fragmentos das entrevistas e questionários referentes aos professores de Formação Geral demonstram vestígios do *habitus* incorporado pelos professores sobre a imagem da escola pública, sobre o poder aquisitivo dos estudantes, que são vistos como pessoas que não têm acesso aos bens culturais, ou seja, vivem em condições econômicas desfavoráveis e por esta razão são vistos como “fora do padrão”. Os condicionantes sociais e econômicos afetam os processos educativos e ganham relevância quando definem as

características destes estudantes. Para os professores de Formação Geral a marca da condição social desfavorável é salientada, mas também apresentam os aspectos positivos relacionados à experiência de vida que estes estudantes trazem para a escola.

Já os docentes da formação técnica trazem nas suas representações uma visão menos positiva desses estudantes. Salientam que os problemas de aprendizagem vivenciados, resultam da falta de interesse e de compromisso deles com a escola. Os docentes em seus discursos desconsideram toda complexidade das questões que envolvem o contexto socioeconômico e cultural desses estudantes que na sua maioria vivem em condição social inferior. Não levam em consideração as dificuldades inerentes à trajetória de vida desses sujeitos que trazem consigo anseios e desejos subjacentes à sua formação, e que veem na escola um meio de garantir a efetivação do direito público subjetivo.

3.3 A formação para o trabalho no PROEJA: aspectos históricos, o que diz o documento base e as representações dos docentes

a - Aspectos históricos

No início do século passado, não se cogitava, na legislação, a formação pedagógica para o ensino das profissões. No decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909, constavam os deveres do professor desse tipo de escola, incluindo cuidados com ferramentas e utensílios, passando pelos apontamentos e registros de frequência e chegando às normas de obediência ao diretor, mas nem um único artigo foi dedicado à formação desse docente.

Segundo Peterossi (1994 apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2008), em 1917, a formação do docente técnico ganhou registro na história, através da criação da Escola de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás”, no Rio de Janeiro; houve cursos para docentes das escolas profissionais. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada vinte anos depois sem atingir grandes resultados.

De acordo com Machado (2008b), a partir dos anos 1960, o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulamentado pelo MEC mediante a sistemática de registros de professores. As normas eram estabelecidas

através de portarias ministeriais. A Portaria Ministerial nº 141/61 foi a primeira que estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino Industrial.

Nesse mesmo ano foi sancionada a LDB de 1961 que previa, em seu artigo 59, obrigatoriedade da formação específica para o professor do ensino técnico, porém, nos artigos 117 e 118 da LDB, abria-se a possibilidade de aceitarem-se exames de suficiência em lugar do curso de formação pedagógica.

No período que se estende de 1947 até 1961, são ofertados os chamados “cursos de didática” para professores e dirigentes do ensino técnico.

Em 1970, através da portaria Ministerial nº 339/70, criaram-se os cursos emergenciais denominados Esquema I e II. Alguns Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET foram incumbidos de formar docentes para a Educação Profissional por meio dos “esquemas I e II”¹⁵. A regulamentação desses cursos buscava atender a grande demanda de professores que precisavam atuar no ensino de segundo grau profissionalizante e não estavam habilitados. A obrigatoriedade dessa capacitação deu-se a partir da Lei nº 5.697/71. O contexto educacional produzido por esta lei revelou a necessidade preeminente da formação de professores para as disciplinas especializadas.

Ainda segundo Machado (2008a), os cursos especiais eram destinados aos diplomados em cursos superiores relacionados à habilitação pretendida, enfatizando a metodologia de ensino específica, concedendo direito a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas, ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser ainda oferecida na modalidade à distância. Essa forma aligeirada de promover a formação docente conferia o direito a certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena, reforçando a desvalorização da formação teórica e pedagógica desse professor.

Nos anos que se seguiram (década de 1970), ocorreu uma maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratavam desse assunto e

¹⁵ Cursos emergenciais Esquema I com a complementação pedagógica para os profissionais de nível superior e Esquema II com a complementação pedagógica e também aprofundamento dos conteúdos de tecnologia, para os docentes que tivessem formação como técnico de nível médio.

tornando opcional a Formação de Professores da parte de Formação Especial do Currículo de 2º grau, por vias dos cursos Esquemas I e II e da Licenciatura Plena.

Através da criação de alguns dispositivos legais, a exemplo da Portaria Ministerial nº 432/71; Parecer CFE nº 919/79; Parecer CFE nº 136/80; Parecer CFE nº 867/80; Parecer CFE nº 589/80; Parecer CFE nº 67/81 e Parecer CFE nº 335/82; formataram-se as políticas de condução da atividade docente, observando-se o cumprimento dos textos constitucionais.

Da elaboração à aprovação e instituição destas leis, há um longo percurso, e muitos dos desejos reais se perdem pelo caminho. Como diz Teixeira (1947 apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 89):

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem recorrer à legislação do país a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou (grifo nosso). Não há, assim, como fugir à impressão penosa de que nós estamos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. [...].

Em 1996 surgiu a LDB nº 9394/96 que trouxe no seu bojo a questão da formação de profissionais da educação de um modo geral, e nada se falava especificamente sobre a formação de professores para educação profissional.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ainda de acordo com Machado (2008a), em 1997, entra em vigor o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º¹⁶, que as disciplinas do ensino técnico

¹⁶ Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão

poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, e estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, 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.

Em 2004 houve a substituição do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04, e o art. 9º que tratava da formação do docente para educação profissional deixou de existir. Desapareceu a exigência de formação pedagógica do professor de ensino técnico.

Surge então a Resolução CNE/CEB nº 2/97, que dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e, relançando os olhos para educação profissional em nível médio, achou-se uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta Resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das Licenciaturas.

Percebe-se que o percurso da história da formação de docentes para a Educação Profissional, ao longo das últimas décadas, foi um tanto desorganizado, especialmente nos 8 anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, onde a impropriedade de algumas soluções emergenciais para o problema da formação docente profissional no país acabou transformando-se em políticas permanentes. Esta perspectiva emergencial se materializou, portanto, através da Resolução CNE/CP nº 2/97.

Atualmente existem ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda. Estas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação à distância (MACHADO, 2008a).

Muitos desses professores do ensino técnico desenvolvem seus próprios “métodos” a partir da experiência com a prática pedagógica, tornam-se bons

ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

docentes, mas desgastam-se durante anos até formarem um repertório próprio de soluções pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) trata da Educação Tecnológica e Formação Profissional, abordando objetivos e metas, das quais é importante destacar: “Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores”.

Neste contexto, compreende-se que se fazem necessários a organização, o planejamento e a coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a formação profissional no Brasil e isto poderá se concretizar através de uma concepção consistente de uma política nacional ampla e contínua de formação profissional, que atenda as especificidades dos profissionais que lidam com essa modalidade de ensino. Isto seria certamente um grande estímulo para o crescimento qualitativo para o exercício da docência nesse âmbito.

b - A questão da formação dos docentes no documento base do PROEJA

A Formação Inicial e Continuada para os docentes tem se constituído um desafio nos últimos tempos para os Institutos Federais de Educação. Isto porque, exercer a docência nos IFEs exige dos professores um domínio de conteúdo e habilidades para atuar em vários níveis e modalidades de ensino diferentes ao mesmo tempo e a qualidade do ensino já discutida inúmeras vezes no interior dessas instituições, geralmente remete-se ao problema da Formação Inicial e Continuada dos docentes. Essa discussão tem estado presente na maioria dos discursos oficiais que trata da educação como um todo (COSTA, 2005, p. 18).

Porém, entendemos que a lacuna na formação principalmente inicial para a docência no PROEJA não é apenas decorrente do fato de se tratar de uma nova modalidade de oferta de educação profissional, mas sim porque as questões relativas à formação de professores para a Educação Profissional e a EJA ainda constituem-se uma lacuna histórica não resolvida.

Os cursos superiores responsáveis pela formação de professores como as licenciaturas e inclusive de Pedagogia, não dão conta de atender as especificidades dessa modalidade de ensino e a lacuna na formação dos professores da área técnica persiste, pois para atender a especificação dos cursos integrados, tanto regular como o PROEJA, é necessária a oferta de cursos de graduação em instituições que deem conta de articular os diversos campos do conhecimento de maneira interdisciplinar e desenvolvam a prática da pesquisa.

A oferta de Curso de Especialização do PROEJA citado no Documento Base é entendido como formação continuada, para os professores da Formação Geral, já para os docentes da Formação Técnica poderá ser percebido como formação continuada, tendo em vista que esses profissionais não tiveram a formação inicial docente nesta área; é o caso dos engenheiros, médicos, arquitetos e outros profissionais que prestaram concurso no IFPE para serem professores da Educação Técnica e Tecnológica de uma determinada área de conhecimento que não exige formação pedagógica; neste sentido, a Especialização ofertada para o PROEJA acaba assumindo uma dupla dimensão.

Segundo o Documento Base do PROEJA editado pelo MEC, é fundamental que preceda à implantação de uma política de sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida (BRASIL, 2007, p. 37).

No entanto, muitas vezes, as formações ofertadas, seja pelo Ministério da Educação, seja por iniciativas das próprias instituições educacionais, servem apenas para remediar uma má formação, ou atender de forma aligeirada à ausência de uma formação específica que atenda uma demanda de cursos implantados sem a devida estrutura.

Costa (2005) ressalta que esta má formação a que nos referimos reflete a ausência de investimento na área, e alerta para o cuidado que se deve ter quando essa formação continuada é desenvolvida a partir dos modelos oficiais do MEC.

Modelos que na maioria das vezes, não atendem as necessidades dos professores, pois são formatados sem levar em consideração o desenvolvimento da

prática pedagógica cotidiana, provocando o desinteresse dos docentes em participar do processo de formação, que geralmente se dar de forma aligeirada, em momentos estanques, sem continuidade.

A Formação Inicial e Continuada deve estar voltada para a qualificação docente, objetivando a melhoria da prática pelo domínio de conteúdos e de métodos de ensino (SANTOS, 1998 apud COSTA, 2005). Para essa autora, a formação é definida como o processo global e permanente de formação do professor, já a capacitação é entendida como capacitação em serviço. A expressão formação continuada remete à ideia de permanência, de constância, o que não ocorre com a expressão capacitação em serviço. A ideia de capacitar traz subjacente um pré-julgamento e uma hierarquização; há os capacitadores e os que serão capacitados (COSTA, 2005, p. 19).

Apesar das várias discussões em torno da formação continuada, ainda não existe uma homogeneização em termos da utilização da terminologia utilizada ao se tratar de Formação Continuada.

Percebemos que termos como reciclagem¹⁷, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, ainda estão presentes no cotidiano dos professores. Há evidências desses termos e outros semelhantes nos discursos dos sujeitos registrados no questionário aplicado, quando se referem à necessidade de qualificação profissional para ministrar aulas no PROEJA.

[...] falta de um curso preparatório que não foi oferecido aos professores que iriam trabalhar com essa modalidade e também os professores tiveram que adaptarem suas aulas e suas metodologias à nova modalidade (PFT6).

[...] por não haver uma preparação previa e não possuir um grupo formado de professores com características para este perfil de aluno (PFG1).

[...] de certa forma, a interferência foi intensa porque não houve discussão prévia, nem capacitação antes da implantação do PROEJA no IFPE (PFG4).

¹⁷ Costa diz que o termo reciclagem jamais deveria ser utilizado com os profissionais da educação, em razão de fazer “tábua rasa” dos seus saberes. O termo treinamento traz o sentido de tornar apto, capaz de realizar tarefas como se fosse treinado automaticamente sem utilizar a inteligência. Aperfeiçoamento, segundo Aurélio, quer dizer tornar perfeito ou mais perfeito, este termo não cabe para ser usado na educação, uma vez não ser possível desejar a perfeição na educação por ser um processo de contínua construção.

Embora haja uma diversidade no emprego das expressões que denotam a necessidade de uma qualificação específica para os professores do PROEJA, entendemos que a expressão formação continuada é a que melhor se adapta a esse processo, pois essa formação ocorre no desenvolvimento da aquisição de conhecimento ao longo da vida e não se detém apenas ao período posterior à formação inicial, pelo contrário a formação inicial é parte desse processo de formação continuada (COSTA, 2005, p. 22).

De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses estudantes e superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com estudantes do ensino regular.

Neste sentido, é cada vez mais iminente a necessidade de se favorecer a formação continuada para os profissionais que atuam nesta modalidade de Ensino, pois questões como essas poderão ser identificadas e tratadas no contexto da formação continuada, que possibilite a compreensão de que esses estudantes possuem experiências que deverão ser a base para o processo de ensino - aprendizagem. O educador do PROEJA, deve estar atento as especificidades que o educando traz consigo quando chega à escola.

Porém, contraditoriamente a esta afirmação o que constatamos através da entrevista realizada com os docentes da Formação Profissional, quando indagados sobre se havia diferenças com relação ao trabalho no PROEJA e ao trabalho com as outras modalidades de ensino no instituto, eles afirmaram:

Bem, eu não tenho nenhuma diferença, eu não uso nenhum método diferente para trabalhar com o aluno do PROEJA e o aluno do seqüencial ou do integrado. Eu uso a mesma metodologia que eu uso pro PROEJA, eu uso pro os outros alunos integrado e sequencial. O que a gente nota é que para o aluno do PROEJA a gente tem que ter mais calma, ir mais devagar pra que eles possam entender. Repetir várias vezes os assuntos e é diferente dos outros alunos do sequencial e do integrado, mas em termos de metodologia em termos de recurso eu uso o mesmo (PFT9).

Bom, ao meu ver, não devemos ter diferenças, porque trata-se de uma formação específica, a qual devemos estabelecer um título único para as duas formações, então no conhecimento na, no, aproveitamento, no conteúdo não deve existir nenhuma diferença nem tratamento diferenciado nesses dois casos (PFT10).

Os discursos desses docentes revelam que não existe uma preocupação em atender as especificidades dos sujeitos da EJA, ou seja, não são levados em consideração os conhecimentos prévios, a leitura de mundo, a faixa etária destes estudantes. Trabalhar com uma metodologia que atenda as especificidades não significa abrir mão de uma formação com qualidade.

É importante destacar que há uma preocupação do MEC com a formação de professores que constituirão os quadros efetivos para atuarem no PROEJA. Tal formação deve ocorrer em duas dimensões segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 33):

A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política.

A construção dessa formação tanto inicial quanto continuada, ainda segundo o Documento Base, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, de suas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e a então Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Desse modo, assume-se como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o ensino médio integrado deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica. Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007b).

O Documento ainda deixa claro o comprometimento da SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA, e define sua responsabilidade com o estabelecimento

de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de Edital (BRASIL, 2007, p. 60):

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional.

Quanto à formação continuada dos gestores, técnicos e docentes que atuam no PROEJA, as instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo (BRASIL, 2007, p. 60):

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

Nesta perspectiva, o IFPE (*Campus Recife*) ofertou através de edital o curso pós-graduação *lato sensu* especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos.

O público-alvo a que se destinou o curso foram profissionais da educação com curso superior que trabalhavam nas Redes Públicas de Ensino e que atuavam ou atuaram na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

O curso implantado em 2006 apresentou os seguintes resultados:

Quadro 3 - Resumo do Curso de Especialização em Formação PROEJA

Total de Estudantes Formados	31	
Evasão/desistências (%)	02	
Total de Matriculados	39	
Alunos com TCC defendido	31	
Alunos	Matriculados	Concluintes
Rede Federal	19	17
Rede Estadual	16	12
Rede Municipal	4	2

Dados fornecidos pela PRODEN (Pró-reitoria de Ensino do IFPE)

Também foram ofertadas pela Instituição (antigo CEFETPE) 40 vagas para um curso de Formação Inicial e Continuada para Docentes e Gestores do PROEJA, com uma carga horária total de 120 horas, ministradas quinzenalmente aos sábados em horário integral. O público para o qual o curso foi destinado foi semelhante ao público do curso de Especialização, porém apenas 05 (cinco) docentes do IFPE participaram desta formação, as outras vagas foram preenchidas por gestores e professores da Rede Estadual e Municipal.

Consideramos esta formação introdutória para os docentes que atuarão no PROEJA muito importante. No entanto, é importante destacar dois aspectos. Por um lado, identifica-se que houve pouca participação dos docentes do IFPE no referido curso. Em segundo lugar, torna-se importante evidenciar a concepção de formação de professores privilegiada, tanto no documento base, como na proposta instituída no IFPE. Trata-se da ideia de que a formação inicial, a apropriação das teorias sobre o trabalho docente, seja suficiente para preparar os educadores em relação ao seu trabalho cotidiano com os estudantes. Esta perspectiva está atrelada à ideia da oferta de cursos pelas instituições, que venham a superar problemas instrumentais a partir da aplicação de meios técnicos a situações reais, sem uma reflexão sobre a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos que caracteriza o ensino como prática social de um contexto historicamente situado (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 21).

c - Representações dos professores do PROEJA sobre a formação docente

No ponto de vista dos professores também se identifica a reivindicação de formação como pontual, aquela realizada antes de começar a trabalhar no curso, conforme representações dos docentes de Formação Geral, descrita a seguir:

[...] direcionar todos os professores que trabalhasse na educação de jovens e adultos para se capacitarem, mas, não obrigatoriamente, eles viriam voluntariamente a trabalharem na educação de jovens e adultos (PFG1).

[...] qualificar os professores mesmo não sendo através de curso, mas pelo menos com reuniões entre um grupo que trabalhasse formasse um grupo que trabalha apenas com o PROEJA porque as pessoas acham que o PROEJA não dá trabalho, a princípio, mas, é uma das modalidades que mais dá trabalho, porque você tem que adequar a turma em todo momento. Então eu teria professores previamente selecionados onde se formaria um grupo específico de professores, coordenadores, para PROEJA então, onde tivesse reuniões semanais onde ele se reunisse e tivesse a interdisciplinaridade (PFG3).

[...] acho que deveria ter realmente reunião mensal dos professores fazer todo acompanhamento, reuniões com esses alunos pra ver se realmente quais são as dificuldades, acho que o acompanhamento pedagógico, acompanhamento psicológico, em alguns casos isso tudo facilitaria (PFG4)

Apresentamos a seguir as representações dos professores da formação técnica:

[...] não houve discussão prévia, nem capacitação antes da implantação do PROEJA no IFPE (PFT10).

[...] devido a falta de um curso preparatório que não foi oferecido aos professores que iriam trabalhar com essa modalidade e também os professores tiveram que adaptarem suas aulas e suas metodologias à nova modalidade (PFT9).

[...] não houve uma preparação dos docentes para tal modalidade de ensino, muitos tiveram que “se ajustar” com a novidade no IFPE (PFT6).

No que tange à análise das representações dos docentes sobre a formação, os discursos dos dois grupos de professores demonstraram uma lógica comum: a necessidade de formação específica para trabalhar com um contingente de jovens e adultos que fazem parte dessa nova esfera educacional.

Identificamos nos discursos de alguns professores que a representação sobre formação específica está relacionada ainda a uma visão simplista e limitada quando usam termos como: curso preparatório, capacitação, qualificação quando se referem à necessidade de formação para o PROEJA.

Eles mencionam a falta de um curso preparatório. Certamente essa formação inicial para o trabalho no PROEJA é fundamental, mas não é possível deixar de ressaltar a importância de espaços de formação, de discussão, de estudo, de articulação do trabalho educativo entre os professores da Formação Geral e da Formação Técnica, tendo em vista a formação integrada dos estudantes.

Trata-se da questão da superação da racionalidade técnica, isto é, deixar de pensar a formação apenas como cursos aligeirados com objetivo de transmitir técnicas e didáticas de ensino. É necessário compreender a formação como processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática que ocorre no percurso da construção dos saberes profissional, pessoal e organizacional que se dá no cotidiano da escola, pensada como uma instituição formadora, na qual haja espaço de reflexão sobre a prática de modo partilhado entre o grupo de docentes. Como diz Alarcão (2010, p. 50),

Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

É necessário romper com essa concepção e buscar a superação da racionalidade técnica que embasa a oferta desses cursos, como propõe Schön citado por Lopes (2004, p. 134):

[...] a superação da racionalidade técnica que caracteriza os cursos de formação e da concepção de profissional como aquele que supera problemas instrumentais a partir da aplicação de meios técnicos a situações reais.

Superar a racionalidade técnica implica em uma nova forma de compreender a formação como processo contínuo de reflexão sobre a prática, considerando a

problemática inerente a todo contexto do desenvolvimento profissional que ocorre também na escola, acompanhando percurso pessoal e organizacional.

A contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência de acordo com Pimenta e Ghedin pode produzir conhecimentos a partir da prática, desde que se reflita intencionalmente sobre ela, para incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão para se tornar um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Isto só será possível se se abrir a prática educativa aos grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos (2008, p. 27).

Neste sentido, Nóvoa (1992 apud LOPES, 2004, p. 25) afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade profissional.

Esta afirmativa nos leva a refletir que a formação docente não deve ocorrer apenas através de cursos destinados à formação inicial, a partir da aquisição de métodos e técnicas, mas deve ser pautada numa prática que considera a reflexão como elemento central do processo de preparação de profissionais que vão atuar frente a situações novas, que se configuram em experiências práticas, que exigem análise aprofundada, compreensão de fundamentos e apropriação de novos referenciais teóricos.

Esta forma de pensar a formação docente é defendida por Donald Schön e leva em consideração o professor como sujeito reflexivo, participante e não apenas como executor de reformas emanadas de instâncias externas. O autor propõe uma nova forma de compreender a formação, considerando a problemática inerente à prática profissional, marcada por incerteza, conflitos e singularidades que transcende a teoria e a técnica.

Schön elabora o conceito de conhecimento na ação e acredita que o ensino prático reflexivo favorece atividades que associem o conhecimento e a reflexão na

ação, ou seja, o ensino prático promove uma conectividade entre as teorias e as técnicas ensinadas com conhecimento profissional, através da reflexão. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tático, empírico, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 20).

Assim, dizem os autores (2008, p. 20),

encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

Nesta perspectiva, Pimenta e Ghedin (2008) afirmam que Schön trouxe várias contribuições no campo da formação de professores, favorecendo a ampliação da pesquisa sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes da formação de professores reflexivos, porém fazem crítica¹⁸ à sua teoria quando colocam que Schön tem uma tendência ao individualismo na reflexão, falta-lhe uma abrangência quando trata da reflexão crítica acerca dos condicionantes estruturais e sociais e dá uma ênfase exclusiva nas práticas de sala de aula. Para esses autores, o processo de formação docente envolve discussões sobre questões organizacionais, projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, condições de trabalho e identidade epistemológica (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 21).

Estamos, portanto, nos referindo a um projeto comprometido em tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 44).

Neste sentido, vale ressaltar que se faz necessária uma análise crítica ao tratar o conceito do professor reflexivo para não recairmos no mero discurso de que a reflexão é suficiente para resolução dos problemas que condicionam a prática

¹⁸ Pimenta e Ghedin (2008), apesar de reconhecerem as contribuições de Schön, fazem críticas ao autor em relação à sua teoria por identificar os seguintes problemas: a ênfase no individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. Essas críticas emergem não apenas de análises teóricas, mas, também de pesquisas empíricas que os autores realizaram.

profissional. É necessário que se criem condições de trabalho para que a escola reflita sobre suas práticas através de um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira da democratização social, econômica, política. Concordamos com os autores quando afirmam que a questão da reflexão não deve ficar apenas no discurso, falacioso e retórico, servindo apenas para culpabilizar os professores, ajudando o governo a se eximir de suas responsabilidades e compromissos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo fundamental desta pesquisa foi analisar as representações dos professores sobre o PROEJA e os desafios para a formação integrada no IFPE. Para tanto elegemos como campo de estudo o Curso Técnico Integrado PROEJA em Eletrotécnica.

Nesta pesquisa foi possível, através das entrevistas e questionários aplicados levantar, algumas categorias de análises tais como: as representações dos professores sobre a formação docente; as representações dos professores sobre os estudantes do PROEJA e as representações sobre a formação integrada para os discentes do PROEJA.

Quando tratamos da formação dos docentes do PROEJA consideramos que é imprescindível o aprofundamento do debate em torno de questões fundantes de uma educação das camadas populares (GIOVANETTI, 2006 apud FRANCO; SILVA, 2008).

De acordo com Moura (2004 apud FRANCO; SILVA, 2008), a formação dos profissionais para o ensino médio integrado na modalidade EJA deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para os discentes específicos da EJA, pois se trata de uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente.

Desse modo, percebe-se uma aproximação de nosso estudo com resultados das pesquisas em diferentes estados da federação brasileira, a exemplo do Pará, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Encontramos problemas enfrentados pelos docentes e gestores que são bastante semelhantes aos problemas encontrados no IFPE *Campus* Recife, tanto no sentido do desconhecimento dos princípios e concepções norteadores do Programa, quanto na concepção de ensino integrado, evidência que dificulta o bom desenvolvimento do trabalho docente com estudantes que apresentam especificidades inerentes à EJA.

Outro aspecto que se assemelha à nossa pesquisa é a falta de uma formação continuada para os professores e os gestores da Instituição, que não tiveram

experiências com essa modalidade de ensino. Isto decorre também da forma como se deu a implantação do PROEJA em 2006. É importante lembramos que este 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 (BRASIL, 2007, p. 36).

Para tanto se faz necessário criar condições para o exercício de uma prática reflexiva nas escolas, não que a reflexão seja suficiente para resolver todos os problemas, mas é necessário que o professor seja capaz de refletir concretamente sobre sua prática, produzindo mudanças através da aquisição de conhecimentos nutridos pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois dá ao sujeito meios de compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que o envolvem como profissional, para produzir uma transformação da sua prática numa perspectiva crítica (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 24).

Libâneo (1998 apud PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 25) destaca a importância da apropriação de teorias como marco para melhoria das práticas de ensino e dos resultados, uma vez que o papel da teoria é oferecer aos professores condições de compreenderem o contexto histórico em que estão inseridos, para nele intervir, transformando-o.

Percebemos então que a reflexão é alimentada não apenas pela prática, mas, por teorias que fornecem elementos de análise e fundamentação da experiência docente e que podem favorecer ao professor a tomada de consciência do seu papel social e do significado do seu trabalho na vida dos Jovens e Adultos que fazem parte de uma parcela da comunidade escolar em que atua. Porém, é necessária uma política que dê condições de trabalho para se constituir um espaço de análise crítica permanente dentro da escola, através de uma formação contínua.

O MEC vem assumindo a EJA e, através de políticas públicas, tem ofertado programas e cursos de formação de educadores, porém ainda se questiona a formação inicial e continuada dos professores no âmbito do PROEJA, uma vez que na maioria das vezes essa formação se resume a treinamentos e capacitações que não explicitam as necessidades dos professores diante dos conflitos e dilemas decorrentes de suas atividades de ensinar a estudantes com tamanha especificidade.

O trabalho com o curso integrado PROEJA tem uma complexidade singular inerente às peculiaridades do perfil dos estudantes que demanda uma prática pedagógica que valorize a trajetória de vida pessoal e profissional, bem como os saberes advindos das experiências de vida e da história de cada indivíduo. Por sua vez requer dos professores conhecimentos, pesquisa, análise profunda, compreensão e reflexão sobre questões que envolvem formação de professores, currículo e formação integrada.

É preciso ressaltar, porém, que tanto no documento base, como na implantação do programa no IFPE e nas representações dos professores, estas questões da formação continuada na escola, com espaços de estudo, e da formação coletiva, não são tratados de modo condizente em relação aos desafios que são enfrentados para o trabalho no PROEJA.

Trata-se de questões organizacionais, conceituais que muitas vezes prevalecem como obstáculo para impedir o desenvolvimento do pensar reflexivo e crítico sobre esse tipo de formação continuada.

A pesquisa também revelou a questão da concepção de um curso integrado, que não há um domínio da operacionalização dessa integração pelos professores e gestores da instituição. Ficou evidente que os professores da área técnica na sua maioria pensam o curso integrado apenas como mais um curso técnico cujo objetivo é formar para o mercado de trabalho. Já os professores da Formação Geral demonstram em seus discursos uma maior sensibilidade sobre o propósito do programa, percebemos uma maior aproximação dos discursos com a proposta do PROEJA. Em suas colocações na entrevista, trazem uma representação diferenciada dos professores da Formação Técnica, no que diz respeito ao

entendimento da proposta do Programa do PROEJA. Eles demonstram em seus discursos uma visão mais clara sobre o propósito do programa. Percebemos uma maior aproximação dos discursos com a proposta do PROEJA; talvez por sua formação inicial na área das Ciências Humanas, tenham incorporado uma visão mais geral. Sobre essa perspectiva, eles dizem:

[...] é um programa direcionado não só para capacitar pessoas profissionalmente, mas, também direcioná-las quanto a questão de ensino, quando é integrado, prá que eles terminem o segundo grau ao mesmo tempo e possam ao final do curso terem uma profissão (PFG3).

[...] é, eu entendo que é um programa de resgate para pessoas que não tiveram oportunidade em seu, em seu tempo escolar normal, onde dá oportunidade que ele cresça, que aprenda, que se profissionalize agora que já está na idade adulta (PFG1).

[...] eu entendo que é um programa que deve possibilitar pessoas que não tiverem condições de concluir seus estudos, de rever certos conhecimentos, a participar esse deveria ter realmente o foco (PFG2).

Com relação à proposta de integração curricular, analisando criticamente os trechos das entrevistas, percebemos vestígios do *habitus* que os docentes da Formação Geral trazem em seus discursos. Eles trazem na sua prática cotidiana *habitus* adquiridos da época em que vivenciaram na Instituição apenas o Ensino Médio dissociado da educação profissional. O tratamento dado aos estudantes e a forma como vivenciam o conteúdos dos componentes curriculares são coerentes com a proposta do ensino médio decorrente da Lei 2.208/97. Quando tentam descrever o objetivo do curso integrado, na verdade o entendimento é de um curso na forma concomitante, como se o estudante fizesse dois cursos ao mesmo tempo: o ensino médio concomitante ao ensino técnico, o que deixa evidente a verdadeira falta de compreensão de um currículo e uma formação integrada.

Um dos fatores que contribuíram para essa visão dicotômica de integração foi a forma aligeirada como ocorreu a implantação do PROEJA. O projeto pedagógico do curso foi elaborado pela equipe dirigente e alguns poucos professores optaram por dar uma formatação aos cursos PROEJA, semelhante à proposta dos outros projetos dos cursos técnicos regulares ofertados pela escola.

Outro fator que dificulta a integração é não haver na instituição um espaço para os professores da Formação Geral e Formação Específica encontrarem-se e conversarem e discutirem as dificuldades tanto para o estudante, como para o professor, como na questão do currículo integrado que muitas vezes se constitui numa disputa entre as disciplinas no campo do currículo.

Neste sentido, é preciso um comprometimento e investimento de todos no sentido de desmistificar a concepção de formação continuada que está historicamente atrelada a cursos rápidos, treinamentos, capacitações e outras formas de oferecer aos docentes apenas momentos esporádicos de encontros pedagógicos na tentativa de suprir as necessidades emergências do dia-a-dia.

Percebe-se pelos dados levantados que nos dois cursos de formação para gestores e professores do PROEJA, ofertados pela Instituição proponente, a participação dos professores pertencentes ao quadro efetivo foi bastante reduzida. Isto porque, apesar das propostas e políticas de formação docente advindas do MEC, conterem a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas voltadas para áreas que incidam sobre o PROEJA, encontramos desafios complexos para consolidação de processos de formação docente numa perspectiva de reflexão crítica no IFPE.

No decorrer das entrevistas realizadas, os discursos demonstraram que a maioria dos professores não foi preparada para atuar no PROEJA e os poucos que participaram dos cursos de especialização ou “capacitação” docente, não demonstraram ter adquirido através dos cursos nenhum conhecimento ou experiência tão significativa que incidissem nas suas práticas ao ponto de se sentirem preparados para lidar com um curso integrado numa modalidade específica como a EJA.

Neste sentido, faz-se necessário construir na escola um espaço contínuo e coletivo de reflexão sobre a prática, tendo em vista os objetivos propostos pelo programa e os desafios com os quais os docentes são confrontados no cotidiano de seu trabalho, para que sejam ressignificadas as representações dos docentes sobre o trabalho no PROEJA e sobre seus estudantes, através da ação-reflexão-ação que

conduza a mudanças de paradigmas e concepções que incidam na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época ; v. 8).

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA**: problematizando as causas da evasão. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões políticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papius, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Coisa ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de jovens e adultos**, 1997. Disponível em: <[http:// www.Cefettop.edu.br](http://www.Cefettop.edu.br)>. Acesso em: 22 dez. 2011.

BRASIL. Decreto Nº 5849 de 18 de julho de 2006. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Secretaria Geral da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília, DF, 2001. (Cadernos de Educação Básica).

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 11/2001 e Resolução nº 1/200**: diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base do PROEJA**. Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, Franscimar Alex Lopes de. **O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier**. 2005. Disponível em: <<http://www.Sc.Senac.br/biblioteca/arquivossGC/ChartiereBourdieu.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO. **Plano de curso técnico industrial de nível médio integrado em eletrotécnica: PROEJA**. Recife, 2008.

CHARTIER, Roger. **Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

COSTA, Maria Sílvia. A formação continuada de professores(as): concepções e modelos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores(as) para educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

FRANCO, Raquel A. Soares Reis; SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de docente para o PROEJA**. 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo4.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde41/rbev14n41-miolo.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Formação de professores: reflexão e emancipação. **NUANCES: Estudos Sobre Educação**. São Paulo. Ano 10, v. 11, n. 11/12. 2004. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br>>. Acesso em: 31 out. 2011.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. **Sistema de gestão e educação profissional e tecnológica**. 2008a. Disponível em:

<<http://www.agronet.pe.gov.br/documentos/pppi/sistema-de-gestao-e-educacao-projissond.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. 2008b. Disponível em:

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/dif_inovadoresform_prof_ep.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. 2007a. Disponível em: <www2.jfrm.com.br>. Acesso em: 17 maio 2011.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**., 23., 2007. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

_____. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. Natal, 2006. **Boletim 13: Salto para o Futuro**. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em 22 nov. 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores (as) para educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

NASCIMENTO, Martha de Cassia. **Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJAJT: discurso e realidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **A Formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. Disponível em:

<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo2.pdf>. Acesso em 17 out. 2011.

PAIVA, Cristiane Jorge de Lima Bonfim. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília,DF, 2011.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentido para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUARESMA, Manuel Antonio. **O PROEJA no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva de integração**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

REIS, Rosemeire. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

RIVEIRO, J. Fávero. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. Brasília, DF: Santillania; Unesco, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

STEPHANOU, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do questionário

Prezados colegas de trabalho preciso muito de sua colaboração para compreender quais são os nossos desafios para melhorar o curso de Proeja em nossa instituição, objeto de minha pesquisa de Mestrado.

Não é necessária sua identificação. Caso queira participar da segunda parte da pesquisa, que será uma entrevista, no final do questionário anote seu nome e alguma referência para contato. Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Ruth Malafaia

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO PROEJA IFPE

Responda:

1. Você tem conhecimento dos princípios/concepções que estão postas no Plano de curso do PROEJA no IFPE?

Sim Não Em parte

2. Cite o que você conhece em relação às concepções no PROEJA/IFPE

—

3. Você realizou algum tipo de qualificação (formação continuada) para ensinar na modalidade PROEJA?

Sim Não Em parte

Se a resposta for positiva ou em parte qual a avaliação do curso? Contribuiu ou não para sua formação? Por quê?

—

4. A forma como o programa PROEJA foi implantado no IFPE, trouxe interferências no trabalho dos professores?

Sim Não Em parte

Se responder que sim ou em parte apresente do tipo de interferências no trabalho dos professores.

—

5. A forma como os cursos estão organizados hoje, tem atendido aos objetivos do Programa e as expectativas dos alunos e professores?

Sim Não Em parte

Justifique sua resposta

—

6. As condições físicas / equipamentos de sala de aula e laboratórios são boas para a aquisição dos saberes?

Sim Não Em parte

—

7. Cite as maiores dificuldades que você encontra para desenvolver seu trabalho na disciplina que ministra no curso PROEJA:

—

8. Que ações poderiam favorecer um melhor desenvolvimento do ensino/aprendizagem com os alunos do PROEJA?

—

Muito obrigada. Caso queira participar da entrevista, por favor, identifique-se para facilitar nosso contato.

—

APÊNDICE B - Modelo da entrevista semiestruturada

Questões para a entrevista a ser realizada com os professores do PROEJA do IFPE

Questões:

1. Você conhece as concepções (a nível nacional trazidas pelo MEC), que orientam o programa PROEJA?
2. Qual a sua concepção sobre o Proeja?
3. Cite as maiores dificuldades que você encontra para desenvolver seu trabalho pedagógico na disciplina que ministra no curso PROEJA.
4. Que sujeito apresenta maior dificuldade de aprendizagem, o jovem ou o adulto?
5. Que metodologia você utiliza para facilitar a aprendizagem desses alunos?
6. Faça uma avaliação do curso de Proeja no IFPE apresentando os aspectos positivos e os principais desafios
7. Quais outras questões gostaria de comentar sobre o Proeja e que não foram citadas na entrevista?

APÊNDICE C - Quadros comparativos das representações dos professores da formação geral e formação específica

(Continua)

Representações dos Professores sobre os Estudantes do PROEJA.		
Categoria de análise	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Geral	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Específica.
1. Características dos estudantes do PROEJA.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] são trabalhadores geralmente de fabrica e de comércio que querem buscar uma, uma, eles não querem só uma transformação na vida deles, eles querem uma transformação profissional. ➤ É um aluno diferente. Você tem que motivá-lo bastante. É um público diferente, com realidade de vida, concepções, mas eles trazem um diferencial, conhecimento de mundo. [...] experiência de vida, conhecimento de mundo, que conta muito a favor de vocês. ➤ são pessoas assim com mais de trinta anos em geral, pessoas que já tem filhos, que tem uma vida sacrificadíssima, em geral são assim. ➤ A maioria dos alunos são de escola publica estadual, a gente conhece bem a realidade das escolas noturnas publicas estaduais. ➤ [...] poder aquisitivo deles, eles não tem acesso a bens culturais, a bons programas, a livros, a jornais, então pessoas que não tem leitura. ➤ Falta de base, realmente, eles não tiveram, além do tempo muitos deles há muitos anos viram esses conteúdos, viram a língua inglesa e muitos realmente não tem base, estudaram em escolas que as professoras não passaram do verbo to be. 	<p>[...] Bom, eles, tem várias, como dizer assim, várias limitações a diferença básica deles esta na formação inicial, então, eles são bastaste carentes de preparos fundamentais tá certo, até na coordenação motora. eles tem diferenças de idade muito grande, tem uma variação, muito grande na colocação na idade, tem mais, problema sócio econômico.(PFT5)</p> <p>[...] são bastante variável tá certo. O perfil é bastante variável. Tem pessoas assim, eu diria ai pelos os seus vinte anos, pessoas que tem cinquenta, sessenta anos. Tem pessoas que realmente sem base de estudo. Tem outras pessoas que são pessoas interessadas, pessoas que procuram participar da aula, é, pessoas que tem ate qualidade igual aos alunos normais dos cursos normais. .(PFT6)</p> <p>[...] São jovens que tem mais interesse porque sabe que investindo no curso, ele vai ter mais chance de emprego. O adulto que eu digo com quarenta anos ou mais, então ele não tem muita, vamos dizer assim, muita garra, muito dinamismo. Acho até que ele já deu o que tinha que dá, ai na minha concepção, até chega atrapalhar um pouquinho os jovens que dá mais importância ao curso.(PFT7)</p> <p>O aluno do PROEJA não tem base em matemática não sabe fazer cálculos de matemática e ai a gente perde tempo ensinado o básico.</p> <p>[...] falta de conhecimento das disciplinas de cultura geral principalmente física, matemática e química essas três disciplinas elas são básicas no curso de eletrotécnica. (dados do questionário)</p>

		<p>[...] também um pouco de preguiça, como são noturno e a maioria trabalha eles vem muito aqui sofrido e querem fazer dessa condição de sofrimento deles um alento pra que a gente professor entenda, mas, a gente sabe que temos que manter um certo nível de qualidade porque isso é o mercado. (dados do questionário).</p>
--	--	---

Representação dos professores sobre ausência de formação específica para o PROEJA		
Categoria de análise	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Geral	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Específica.
2. Formação inicial e continuada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] direcionar todos os professores que trabalhasse na educação de jovens e adultos para se capacitarem, mas, não obrigatoriamente, eles viriam voluntariamente a trabalharem na educação de jovens e adultos. ➤ [...] qualificar os professores mesmo não sendo através de curso, mas pelo menos com reuniões entre um grupo que trabalhasse formasse um grupo que trabalha apenas com o PROEJA porque as pessoas acham que o PROEJA não dá trabalho, a princípio, mas, é uma das modalidades que mais dá trabalho, porque você tem que adequar a turma em todo momento. Então eu teria professores previamente selecionados onde se formaria um grupo específico de professores, coordenadores, para PROEJA então, onde tivesse reuniões semanais onde ele se reunisse e tivesse a interdisciplinaridade. ➤ Acho que deveria ter realmente reunião mensal dos professores fazer todo acompanhamento, reuniões com esses alunos pra ver se realmente quais são as dificuldades, acho que o acompanhamento pedagógico, acompanhamento psicológico, em alguns casos isso tudo facilitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] não houve discussão prévia, nem capacitação antes da implantação do PROEJA no IFPE. ➤ [...] devido a falta de um curso preparatório que não foi oferecido aos professores que iriam trabalhar com essa modalidade e também os professores tiveram que adaptarem suas aulas e suas metodologias à nova modalidade. ➤ [...] não houve uma preparação dos docentes para tal modalidade de ensino, muitos tiveram que “se ajustar” com a novidade no IFPE.

Representação dos professores sobre Formação Integrada		
Categoria de análise	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Geral	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Específica.
3. Formação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] a matriz curricular foi e elaborada por professores que não possuíam experiência dessa modalidade e foi tratado como mais um curso. ➤ [...] na minha opinião, o curso deveria ser todo reformulado. ➤ Uma solução seria essa, mudar adequar a grade curricular e os conteúdos programáticos a uma realidade mais próxima do nível dos alunos. Eu mudaria a cara do programa. ➤ [...] é um programa direcionado não só para capacitar pessoas profissionalmente, mas também direcioná-lo quanto a questão de ensino quando é integrado, curso integrado, pra que eles terminem o segundo grau ao mesmo tempo e possam ao final do curso terem uma, uma, uma,, profissão adquirir uma profissão. Pelo o que eu entendo a função do PROEJA é essa. ➤ [...] proporcionar aos indivíduos é bastante fora de faixa e que não tem ensino médio, proporcionar a esse indivíduo, é concomitantemente o ensino médio e uma qualificação profissional prá inserir no mercado de trabalho. 	<p>[...] o aluno do PROEJA quando ele termina o curso ele tem a mesma prerrogativa do aluno do curso sequencial e integrado regular, quer dizer, eles tem o mesmo direito então ele deve fazer um curso igual e tão bom quanto o sequencial. A gente não deve tá passando a mão na cabeça de aluno do PROEJA pra facilitar a provação desse aluno (PFT6)</p> <p>[...] ele tá atrás de uma certificação e como na escola esse curso esta entrando de forma diferenciada ele acha que é mais fácil, acha que o curso, é, nós estamos qualificando ele paralelamente com os cursos regulares da escola com alunos bastante diferenciado na forma de preparar para ação e eles não tem condições. Eles não vão chegar porque a escola também não esta preparando eles. Na minha opinião esse curso do PROEJA deveria ter seis anos, dois anos de preparação de matemática, português e desenho técnico e depois ou talvez preparação de raciocínio espacial e depois começar a fazer o curso pra ver se realmente ele chega lá. (PFT5)</p> <p>[...] eu entendo o programa do PROEJA como uma iniciativa de inclusão social, que a forma, a implantação dela foi que pela pressa, vem dentro dessa implantação alguns erros. O principal justamente é no tratamento do aluno porque você juntar o ensino médio na modalidade EJA, que é normalmente, é assistencialista com um curso técnico de nível médio que já é tradicional, que é essencialmente de mercado, ou seja, neoliberalismo é muito difícil; então não tá havendo essa integração. Os alunos faz conhecimentos gerais com</p>

		<p>muitos passando a mão e quando chega na parte técnica eles vão praticamente,... eles batem no muro e querem ficar com o mesmo tratamento, porem a gente sabe que não pode ser assim porque nós temos que manter uma qualidade mínima do técnico que sai pro mercado se não ele não consegue ser inserido nesse mercado.</p>
--	--	--

Representações dos professores sobre os desafios para trabalhar no PROEJA		
Categoria de análise	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Geral	Conteúdos (trecho da entrevista e questionários) Professores da Formação Específica.
4. Desafios para trabalhar no PROEJA	<p>[...] nós temos como desafios, professores não qualificados, professores que não tem perfil a esse tipo de clientela, nós temos salas não adequadas pra eles. [...] desde uma coordenação que não existe e todos os pressupostos que regem o PROEJA não são observados diante do ensino dentro do IFPE</p> <p>➤ [...] agora o desafio é que eles não se desmotivem porque muitos realmente pra mim no primeiro período já está desmotivados, as vezes até por conta dos professores mesmos a gente não pode negar e eu conheço casos de professores mesmos</p>	<p>O desafio é você fazer com que esse aluno estude, fazer com que esse aluno venha pra sala de aula assistir essas aulas.[...] agora tem realmente um grande desafio que é a evasão, a evasão é muito grande certo. As pessoas falta a aula as pessoas chegam atrasadas, desmotivada tá certo (PFT6).</p> <p>[...] uma outra, coisa é o desafio em relação a manutenção dos alunos como eu tenho percebido eles não tem tempo pra estuda.(PFT5)</p>

APÊNDICE D - Transcrição da entrevista realizada com uma professora que foi gestora do IFPE no período da implantação do PROEJA.

1. Como ocorreu o processo de elaboração da proposta pedagógica de implantação dos cursos Proeja no IFPE?

A idealização do PROEJA nasceu no cerne da própria SETEC, naquela época, a Secretaria, seguindo a política do governo Lula, muito focada no social, elaborou uma proposta para o MEC de cursos técnicos integrados à EJA. Modelo semelhante já era oferecido no CEFET-ES. A oferta do curso foi aceita pelos diretores da Rede. Inicialmente a Direção de Ensino (DEN) do *Campus* Recife apresentou a Legislação à comunidade, no auditório, bem como a algumas coordenações. A proposta era ofertarmos cursos em uma modalidade em que o estudante pudesse tanto ingressar no mercado de trabalho como ser empreendedor e instalar seu próprio negócio. Sendo assim, os cursos escolhidos foram Eletrotécnica, Refrigeração e Mecânica. A proposta contou com a participação dos coordenadores dos cursos envolvidos, e de professores da Formação Geral, e de duas Pedagogas, uma do Campus Recife e outra vinda do CEFET - Espírito Santo. A proposta pedagógica fundamentou-se na legislação vigente, voltada para os estudantes da EJA e da Educação Profissional. Na época tínhamos retornado aos cursos integrados.

2. No período de implantação dos cursos Proeja, o IFPE participou de alguma capacitação ou recebeu alguma orientação do MEC para sistematizar o programa?

A SETEC/MEC promoveu cursos de capacitação, creio que na época, para pessoas envolvidas com a proposta. Lembro-me de ter participado, juntamente com outras pessoas de Pernambuco, e de outros Estados do Nordeste, de um curso com o Prof. João Francisco, da UFPE. Contudo, as orientações não esgotaram as dúvidas e os anseios de quem teria que enfrentar um desafio tão grande.

3. Quais foram os principais desafios ou dificuldades para a implantação do Proeja no IFPE?

Embora existissem pessoas que viam o PROEJA como uma oportunidade de inclusão social e chegavam a se oferecer para atuar nos cursos, outros demonstravam um enorme preconceito, pois acreditavam que o nível de ensino iria baixar.

Havia também resistência devido aos equipamentos que deveriam subsidiar as aulas etc.

4. Os professores que inicialmente adentraram nos cursos do Proeja apresentaram algum tipo de resistência em trabalho com esses estudantes ?

Houve resistência, porém os professores de formação geral da primeira turma foram escolhidos. Geralmente aqueles que utilizavam uma metodologia diferenciada e estavam preparados para ensinar a quem tinha mais dificuldade. Tivemos o cuidado de conversar com esses docentes. Todas as semanas, antes do início do 1º período, a pedagoga promovia reuniões pedagógicas com os docentes envolvidos e fazia o

acompanhamento do conteúdo, oferecendo apoio didático-pedagógico; ao iniciarem-se as aulas, ela também fez o acompanhamento dos alunos.

A referida pedagoga e docente foi a primeira pessoa a trazer as noções de EJA e de Andragogia para o, então, CEFET-PE.

Não poderei afirmar que não houve resistência, sobretudo, após a minha saída da DEN, em maio de 2006 e a saída da pedagoga e coordenadora, posteriormente. A partir daí, qualquer professor passou a ensinar no PROEJA. As dificuldades e resistência foram maiores, quando se introduziram as disciplinas técnicas. Os professores ficaram sem orientação, sem apoio, como acontece até hoje.

5. Quais os critérios adotados para a oferta dos cursos de Eletrotécnica, Refrigeração e Mecânica na modalidade PROEJA ?

O critério foi o já citado anteriormente.

6. Como ocorreu o processo de divulgação e seleção para os estudante ingressarem no Proeja?

A divulgação foi feita na rede de ensino público e na mídia, de modo geral. A seleção foi por meio de exame de seleção, com provas especialmente elaboradas para os candidatos

7. Como ocorreu o processo de elaboração das matrizes curriculares dos cursos PROEJA no Instituto (CEFET)?

Da mesma maneira que a proposta pedagógica. Pelo que eu sei as matrizes compõem a proposta. Certo?

8. O programa recebeu algum recurso do MEC para sua implantação?

As promessas foram muitas, mas a realidade foi muito diferente. O CEFET-PE teve de arcar com tudo, ou melhor, com nada de especial para um desafio para todos nós. Como me afastei da Direção de Ensino (DEN), logo que o curso iniciou, não sei dizer mais nada sobre o processo posterior.