PROEJA no IFRN:
práticas pedagógicas e formação docente

Organizadores:

Dante Henrique Moura
Maria das Graças Baracho

IFRN Editora

(ORGANIZADORES)
DANTE HENRIQUE MOURA
MARIA DAS GRAÇAS BARACHO

PROEJA NO IFRN
Práticas Pedagógicas e Formação Docente

IFRN Editora
2010

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
Eliezer Moreira Pacheco

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Reitor
Belchior de Oliveira Rocha

Diretor do Campus Natal Central
Enilson Araújo Pereira

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
José Yvan Pereira Leite

Coordenador da Editora do IFRN
Samir Cristino de Souza

Conselho Editorial
Samir Cristino de Souza (Presidente)
André Luiz Calado de Araújo
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Valdenildo Pedro da Silva

(ORGANIZADORES)
DANTE HENRIQUE MOURA
MARIA DAS GRAÇAS BARACHO

PROEJA NO IFRN
Práticas Pedagógicas e Formação Docente

IFRN Editora
2010

PROEJA no IFRN: Práticas Pedagógicas e Formação Docente
© Copyright 2010 da Editora do IFRN

Todos os direitos reservados
Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do IFRN.

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade dos autores

Divisão de Serviços Técnicos.
Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – IFRN

P963p Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos.
PROEJA no IFRN : práticas pedagógicas e formação docente / Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos;
organizadores, Maria das Graças Baracho, Dante Henrique Moura. – Natal : IFRN Editora, 2010.
239 p. : il. color.

ISBN 978-85-89571-83-8

1. PROEJA. 2. PROEJA - IFRN. 3. Currículo. I. Título.

CDU 374.7

EDITORAÇÃO
Samir Cristino de Souza

DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Tuyanne Taynnar Queiroz de Medeiros

REVISÃO LINGUISTICA
Ana Lúcia Sarmento Henrique

CONTATOS
Editora do IFRN
Av. Senador Salgado Filho, 1559, CEP: 59015-000
Natal-RN. Fone: (84)4005-2668/ 3215-2733
Email: editora@cefetrn.br

SUMÁRIO

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO PROEJA..... 13

Magnalva Medeiros Araújo da Silva
Ana Lúcia Sarmento Henrique

O PRINCÍPIO DA TRANSVERSALIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EJA: OLHANDO O OUTRO E O MUNDO SOB AS LENTES DA DIVERSIDADE CULTURAL E DO MEIO AMBIENTE..... 37

Sonní Lemos Barreto
Francisco das Chagas Silva Souza

O PROEJA NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 63

Francisco Xavier de Macêdo
Marluce Dantas da Silva
Walter Pinheiro Barbosa Junior

INVESTIGANDO AS CAUSAS DA EVASÃO EM CURSOS DO PROEJA NO IFRN: O CASO DA UNIDADE DE CURRAIS NOVOS..... 93

Francisco Daniel Nunes Ricarte
Alexandre Kleber Pereira Lira
Dante Henrique Moura

MOTIVAÇÃO E ENSINO: FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DO ALUNO – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO PROEJA..... 119

Maria das Graças Pereira de Brito Lima
Maria Neusa Freire Klein
Giane Bezerra Vieira

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DE JOVENS E ADULTOS 157

Dante Henrique Moura
Rosa Aparecida Pinheiro

IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS CURRAIS NOVOS DO IFRN: AVANÇOS E DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS..... 187

Joab Frankley da Silva Dantas
Dante Henrique Moura

DIÁLOGOS PROEJA: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO , CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE..... 211

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Maria das Graças Baracho

APRESENTAÇÃO

Este livro intitulado “Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente” é fruto das monografias e outras pesquisas desenvolvidas por estudantes e professores do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo IFRN, no período de 2007 a 2009, nos *campi* Natal Central, Currais Novos e Mossoró.

Os temas abordados em seus oito capítulos se constituem em um convite à leitura e à reflexão por parte de professores, de gestores, de estudantes e de educadores de modo geral, no sentido de buscarem compreender como os jovens e adultos que por diversas razões interromperam suas trajetórias educacionais lidam com o desafio de voltar à educação escolar. Tais interrupções provocam desmotivação e, muitas vezes, medo de voltar à escola. Vencidas essas barreiras e uma vez de volta à escola, o público da EJA (Educação para Jovens e Adultos) enfrenta outros desafios como: descobrir que não domina certos conhecimentos necessários à continuidade dos estudos, estudar em uma escola que não foi pensada para eles, conciliar o tempo da escola com o tempo da vida, dentre muitos outros discutidos nesta obra.

O livro não se esgota em si mesmo, não é concluso e pretendemos dar continuidade com outras publicações dessa natureza, pois a educação se coloca como um fenômeno dinâmico e permanentemente permeado de avanços e recuos. Devemos compreender esse fenômeno em movimento para melhor apreender o que fazemos.

A tarefa de educar, de modo geral, e, em especial, educar jovens e adultos coloca-nos o desafio de aprender sempre, de

prosseguir, de persistir, de modificar e de reinventar constantemente nossa prática pedagógica no intuito de dar sentido ao que fazemos e para quem fazemos.

Nesse contexto, no primeiro capítulo, “Concepções de Professores Sobre os Desafios da Docência no Proeja”, as autoras, Magnalva Medeiros Araújo da Silva e Ana Lúcia Sarmento Henrique, dedicam-se a identificar e analisar os desafios enfrentados pelos professores que atuam nos cursos do Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade de se discutir mais intensamente com os professores as proposições do Programa no interior das instituições de ensino que o oferecem, por se constatar contradição no discurso dos docentes tanto no que se refere à importância da formação específica para atuação nesse campo como também à ofuscação das questões que perpassam o processo de aprendizagem dos jovens e adultos.

“O Princípio da Transversalidade na Prática do Professor de História na EJA: Olhando o Outro e o Mundo Sob as Lentes da Diversidade Cultural e do Meio Ambiente”, produzido por Sonní Lemos Barreto e Francisco das Chagas Silva Souza é o segundo capítulo desta obra. O texto discute a compreensão dos professores acerca do ensino de história e da transversalidade, considerando os temas meio ambiente e diversidade cultural. Nesse sentido, os autores investigam de que maneira os professores realizam suas práticas e que possibilidades são oferecidas por essa disciplina no sentido de potencializar a cidadania dos sujeitos da EJA.

No terceiro capítulo, “O Proeja no Ensino Fundamental”, Francisco Xavier de Macêdo, Marluce Dantas da Silva e Walter Pinheiro Barbosa Júnior, buscam identificar e refletir sobre o sentido que o Proeja assume para o ensino fundamental tendo como campo empírico uma escola estadual de Ensino Fundamental no

Rio Grande do Norte. No desenvolvimento do estudo, os autores encontraram práticas educativas que não consideram nem a vida dos educandos e dos educadores, nem a vida da comunidade onde uma parte considerável dos educandos mora. Apesar disso, reconhecem que a escola investigada apresenta-se como terra fértil para semear e cuidar do desenvolvimento e crescimento do Proeja. Afirmam que essa certeza está fundamentada na pesquisa realizada, a qual lhes possibilitou o conhecimento dos educandos e de suas necessidades educacionais, de seus conhecimentos prévios e de sua vontade de crescer sempre. Eles também identificaram essa vontade nos docentes, os quais apresentaram o desejo de aprender, de se informar e de se atualizar.

"Motivação e Ensino: fatores que interferem na aprendizagem do aluno – Concepções de Professores do PROEJA", é o quarto capítulo deste livro, tendo sido escrito por Maria das Graças Pereira de Brito Lima, Maria Neusa Freire Klein e Giane Bezerra Vieira. O capítulo tem como problemática central a relação motivação/desmotivação dos estudantes da EJA (e do Proeja) para aprender e a relação desses elementos com as práticas pedagógicas dos docentes. As autoras concluem, a partir da pesquisa realizada, que no campo empírico estudado, a prática educativa dos professores entrevistados está centrada em uma formação técnica, fundamentada no conhecimento do conteúdo aliado a algumas técnicas de ensino, os quais não são suficientes para que a aprendizagem do aluno ocorra de forma significativa. Assim, para elas, os dados revelam a necessidade urgente de uma formação desses professores calcada em saberes e didáticas específicas da Educação de Jovens e Adultos, já que a formação específica em áreas técnicas não dá conta da complexidade dos processos sociais e cognitivos envolvidos nos atos de ensinar e aprender na EJA.

O quinto capítulo, de autoria de Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura, intitula-se “Investigando as Causas da Evasão em Cursos do Proeja no IFRN: O Caso da Unidade de Currais Novos”. O texto discute a evasão no Proeja, tendo como campo empírico o campus Currais Novos do IFRN, por meio de uma pesquisa que envolve alunos, ex-alunos e professores de duas turmas do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Alimentos na modalidade EJA, além da equipe pedagógica e dos gestores acadêmicos da escola. Sobre os motivos que levaram os alunos à desistência, os autores concluem que a incompatibilidade entre o horário da escola com as demais atividades dos estudantes do Proeja, as questões familiares, as dificuldades financeiras, as dificuldades para acompanhar o nível de conhecimentos exigido pelos professores e o fato de que alguns professores não compreendem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do Proeja tiveram grande influência em uma nova interrupção dos estudos dos sujeitos investigados.

“Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e Adultos”, produção de Dante Henrique Moura e de Rosa Aparecida Pinheiro, é o sexto capítulo desta obra. O texto analisa a implantação do Proeja, refletindo sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na educação de jovens e adultos. Discute a organização curricular do ensino médio integrado, tendo como eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia e cultura, objetivando contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado (EMI) como política pública educacional. Os autores identificam alguns avanços no que se refere à materialização do EMI na modalidade EJA como uma possibilidade de formação integrada e integral desses sujeitos, mas também apontam movimentos que vão em direção contrária à consecução dos objetivos e da concepção de

formação humana propostos, tanto no âmbito nacional como no caso do IFRN.

O sétimo capítulo, “Implantação do Proeja no Campus Currais Novos do IFRN: Avanços e Descontinuidades Históricas”, cujos autores são Joab Frankley da Silva Dantas e Dante Henrique Moura, analisa a implantação do PROEJA no Campus Currais Novos do IFRN, buscando perceber os avanços e contradições presentes neste processo. Os autores definiram como principais categorias de análise os processos seletivos para ingresso no Proeja, formação dos docentes que atuam na modalidade EJA, perfil esperado dos ingressantes e perfil real, mecanismos institucionais de incentivo à permanência dos estudantes e índices de evasão e seus motivos. Os autores concluem, em relação a todas as categorias de análise, que há aspectos positivos e negativos a serem considerados. Nesse sentido, o trabalho pode contribuir para que o IFRN desenvolva ações voltadas a potencializar os aspectos positivos e minimizar os negativos detectados no estudo.

No último capítulo, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos, Francy Izanny de Brito Barbosa Martins e Maria das Graças Baracho são as autoras de “Diálogos Proeja: uma Experiência no Instituto Federal e Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte”. Neste texto, elas relatam e problematizam uma experiência vivenciada no IFRN denominada DIÁLOGOS PROEJA: intervir para integrar. Trata-se de um projeto cujo objetivo geral é possibilitar o diálogo entre docentes, discentes, especialistas e gestores sobre a necessidade de organização de um currículo integrado que leve em consideração as especificidades e a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As autoras concluem que a realização do DIÁLOGOS PROEJA se constituiu em importante movimento não só para a superação dos problemas e para o atendimento às necessidades dos sujeitos Proeja no IFRN, mas também para a construção de uma proposta

educacional pautada na dialogicidade, princípio constitutivo da prática democrática, elemento essencial à organização da escola cidadã, delineada no Projeto Político Pedagógico institucional.

Por fim, queremos deixar o nosso apelo a todos os educadores, estudantes,, gestores, enfim a todos que atuam na esfera educacional no sentido de se apropriarem do campo da educação de jovens e adultos e, em especial, de sua integração com a educação profissional, pois esse movimento tem o potencial de produzir mudanças qualitativas em ambas, conferindo um maior sentido à EJA, já que o sujeito adulto é essencialmente um trabalhador. Da mesma forma, a aproximação da EJA à EP tem o potencial de proporcionar uma maior humanização da educação profissional, historicamente vinculada a uma visão de instrumentalidade para as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Enfim, tal aproximação, seguramente, contribuirá para a materialização de uma concepção de formação humana integral.

Natal, dezembro de 2010

Dante Henrique Moura
Maria das Graças Baracho

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO PROEJA

Magnalva Medeiros Araújo da Silva*
Ana Lúcia Sarmento Henrique**

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva evidenciar os principais desafios da docência no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) destacando a real necessidade da formação específica para superação desses desafios no referido programa.

São objetos de estudo deste artigo questões relativas às concepções de educação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios da docência no PROEJA e a formação específica do educador, isto é, o conhecimento necessário para atuar com um público reconhecidamente diferenciado em todos os aspectos: social, econômico, etário, geracional, entre outros. Os professores, para desempenharem o ato da mediação do saber, deverão transpor a ideia de meramente ligar, mas realizar uma ação intencional revestida de criticidade com objetivo de regular e controlar as interações com o aluno para que este possa se desenvolver. Exige-se desses professores uma permanente

* Graduada em Ciências Sociais, licenciada e bacharel em Sociologia pela UFRN, especialista em PROEJA e professora do Ensino Fundamental do município de Natal e São Gonçalo do Amarante/RN. Email: vnhameiros@hotmail.com

** Graduação em Letras - Licenciatura Plena com Ingês, pela UFRN (1983), diploma de Estudos Avançados em Teoria e Historia da Educação pela Universidade Complutense de Madri (2001), mestrado em Letras pela UFRN (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Email: ana.henrique@ifrn.edu.br

reflexão crítica do seu fazer pedagógico num constante diálogo entre teoria/prática que possa minimizar ou ainda superar muitos desafios que constantemente comprometem o processo educativo.

Precisamos esclarecer que o sentido de concepção que buscamos neste estudo corresponde ao conjunto de valores e atitudes do professor expressas e caracterizadas por um corpo de conceitos organizados em teorias explícitas ou subentendidas, evidenciadas no agir desse sujeito. Lima (2007, p.5) conceitua concepção como um processo de atividade de construção mental do real, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas através dos sentidos, dos relacionamentos interpessoais nítidos com os pares. Esses construtos vão se acumulando na memória do sujeito, de forma codificada, organizada, categorizada num sistema cognitivo global e coerente. Portanto, é preciso que os professores que atuam com o público da EJA compartilhem ideias e concepções.

2 **METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA**

A abordagem do objeto de estudo se deu por meio de uma pesquisa exploratória, que permite observar, detalhar, descrever, documentar e analisar a forma de vida de um determinado grupo social. Contemplou uso de técnicas de análise qualitativa e quantitativa, tendo em vista a relação de complementariedade existente essas duas formas de análise, tornando acessível uma gama de novas possibilidades de interpretações que só essa união pode permitir.

Para tanto, fizemos uso de questionário como instrumento de pesquisa com questões abertas e fechadas, aplicado a uma população de 12 participantes, dos quais apenas 08 contribuíram para a produção deste trabalho.

Reconhecemos que a nossa preocupação com as questões que envolvem a docência na EJA pertence ao território da dialética e encontra-se num constante movimento de transformação a começar pelo processo histórico dessa modalidade de ensino descrito a seguir.

3 **UM BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL**

A partir dos anos 40 e 50 do século passado, a EJA ganha visibilidade nacional através de inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas. Foi nesse ínterim que uma série de ações voltadas a promover a educação de jovens e adultos ganha destaque.

Paiva *apud* Gentil (2008, p.4) ressalta que desde o final da década de 50 até meados de 60, viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização.

De acordo com Gentil (2005, p. 5):

> O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60.

A despeito do que ocorreu na primeira metade do século XX, a educação de jovens e adultos no período de “abertura democrática”, contraditoriamente, sofreu intensos processos de desqualificação passando de política de inclusão para política de exclusão através de medidas legalmente instituídas, conforme alterações via emendas constitucionais no Artigo 208 da Constituição Federal. Assegura Haddad (2005, p. 114):

> A ruptura legal iniciou-se no momento em que a proposta de Emenda Constitucional Nº 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei Nº 92/96, foi lançada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. [...] Por meio de uma sutil alteração no inciso I, do Artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, em dezembro de 1996, aporta no III Título, artigos 4º e 5º, a primeira referência sobre a EJA, representando um avanço considerável para a educação de jovens e adultos, ao institucionalizar esta modalidade de ensino no Brasil.

Ao mesmo tempo em que se consolidam as políticas para a educação de jovens e adultos, tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que frequenta os espaços em que essa educação ocorre, sujeitos homens e mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos (BRASIL, 2006, p.100).

Entretanto, faz-se necessário enfatizarmos que os sistemas de ensino apresentam-se inadequados às aspirações e necessidades desse público, pela oferta irregular de vagas e condições socioeconômicas desfavoráveis, uso de material didático inadequado, pelos conteúdos sem significados, nas metodologias infantilizadas aplicadas por educadores despreparados, em tempos didáticos que não respeitam o cotidiano de quem estuda e trabalha. Esses fatores contribuem para o afastamento desses alunos do ambiente escolar, elevando o índice de evasão registrado nos cursos da modalidade EJA.

Dados estatísticos da educação brasileira mostram que o Brasil permanece com o mais expressivo índice de analfabetos absolutos e de pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade do continente.

De acordo com Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro 1999, p. 14):

> O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido por todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo.

Diante desse quadro, o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Decreto Nº 5.478/2005, de 24 de junho de 2005, posteriormente revogado pelo Decreto 5.840/2006, de 13 de julho de 2006. Essa ação abre um novo capítulo na história da educação de jovens e adultos, na perspectiva de abranger a integração da educação profissional à educação básica, incluindo o ensino fundamental e o ensino médio bem como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica (EPT) de nível médio.

O programa, em sua fase inicial, passa a ser alvo de intensas críticas e discussões no meio acadêmico assim como na própria rede federal de educação tecnológica por evidenciar equívocos legais, políticos e pedagógicos que demonstravam a sua fragilidade. *A priori*, o Decreto estabelecia a implementação do Proeja apenas no âmbito da rede federal de educação tecnológica

na qual se constata um corpo docente reduzido[1] em relação à educação propedêutica e sem formação acadêmica para atuar com a modalidade EJA, bem como por tentar integrar três campos da educação que não estão próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Vejamos o que argumentam Moura e Henrique (2007, p. 21):

> [...] é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na rede federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico, e muito menos no ensino médio integrado à educação profissional.

Assim, reconhecemos que os desafios que se apresentam a esses profissionais se inscrevem sob diversas ordens, tais como estruturais, políticas, econômicas, sociais, legais, históricas, pedagógicas, culturais, entre tantas outras que se vão entrelaçando. Assim, defende o Documento Base para o ensino fundamental

> A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui-se como elemento central quando se trata da educação brasileira. Entretanto, há outras dimensões que precisam ser consideradas como a carreira docente, a necessidade de reconhecimento social e econômico, as adequadas condições de trabalho, inclusive a segurança

---

[1] Também cabe lembrar que alguns centros federais (hoje institutos federais) reduziram substancialmente o quadro docente do ensino médio em função do Decreto Nº 2.208/1997, que separou a oferta do ensino médio dos cursos técnicos. Assim, o quadro de professores ligados à educação propedêutica foi gradativamente sendo reduzido nessas instituições. A fim de minorar essas dificuldades e garantir e ampliar a capacitação dos profissionais para atuarem no âmbito do PROEJA, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), atendendo ao que preconiza o Decreto Nº 5.840/2006 ofertou o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos, inicialmente em 15 polos distribuídos ao longo da geografia do país.

> física e patrimonial, e uma contínua avaliação e assessoramento dos processos pedagógicos das instituições (BRASIL, 2007, p. 15).

Logo, é lícito dizermos que agir no âmbito do PROEJA, um projeto ainda em construção, é de profunda complexidade. Para alcançar legitimidade, esse programa, segundo documento próprio para o ensino médio, necessita de uma franca participação social. Nessa perspectiva de envolvimento social, situamos o professor, ator social, que poderá dar efetiva contribuição nesse processo de legitimidade do PROEJA, construindo um perfil profissional que rompa com práticas pedagógicas tradicionais que quase nada comunicam para esses coletivos. Tal perfil deve fundamentar-se na compreensão da necessidade de adequação e revisão de práticas pedagógicas que reproduzem modelos culturais de classes sociais distintas da que pertencem os alunos em questão, pois essas práticas tanto contribuem para o fracasso escolar quanto para o afastamento desses alunos das instituições de ensino.

É também passível de constatação a insuficiência de profissionais com formação específica habilitados a atender satisfatoriamente os alunos que optam pelo PROEJA. Para Baracho e Silva (2007, p. 8):

> O PROEJA, por ser um campo peculiar do conhecimento, exige que se implante e se implemente uma política específica para formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera.

A ação pedagógica no PROEJA, devido a esses desafios, implica um constante pensar/repensar da atuação docente, o que exige conhecimentos que talvez não tenham sido adquiridos em

sua formação inicial e que perpassa pelo viés da autocrítca de sua própria atuação.

Moura e Henrique (2007, p. 3) advogam que outro grande desafio desse programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do programa, efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir uma ação de contenção social

Vale acrescentar também o público de EJA como elemento desafiador. São alunos que, ao procurar essa modalidade de ensino, já trazem uma vivência rica em situações concretas de trabalho, de sociabilidade, de responsabilidades econômicas, familiares e religiosas além de uma ideia do que desejam fazer ao concluir os estudos. Essa reflexão encontra eco nos Cadernos da EJA.

> Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006, p. 4).

Apresentam-se de certa forma como um grupo heterogêneo, devido a determinadas características que lhe são peculiares. Em primeiro lugar, podemos citar o lugar social que ocupam. Por não pertencerem ao grupo social dominante, mais uma vez são alvo de exclusão escolar, visto que a organização da escola não atende às características e necessidades desse seguimento, ao privilegiar currículos, programas, métodos de ensino destinados a alunos que percorrem a trajetória da escola regular. Outro fator que os heterogeneíza diz respeito à origem étnico-cultural

diversa, materializada por meio de múltiplas linguagens, que pode ser identificada através das diferentes formas de ação, reação, expressão, atuação de cada ser do grupo em questão.

Além disso, também os diferencia uma autoestima reconhecidamente baixa, muitas vezes correlacionadas com o recorrente fracasso escolar. Conforme está posto em BRASIL (2006, p. 16):

> Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, o aluno da EJA volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Na opinião de Oliveira (1999, p. 62), a falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem contribui para os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos. A mesma autora ainda afirma que a exclusão a que são submetidos os alunos da EJA coloca-os numa situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva. Eles sentem-se envergonhados de, já adultos, frequentarem uma escola cujo foco são as crianças. Isso gera insegurança quanto a sua própria capacidade de aprender.

Outro dado importante é a forma como o jovem e o adulto aprendem. Estudos indicam que o adulto aprende melhor de forma experimental, envolvendo participação pessoal, física, mental e emocional.

É preciso também que se reconheça que as expectativas em torno do processo de aprendizagem desses indivíduos devem estar relacionadas, não apenas às condições socioeconômicas, mas também aos hábitos culturais e geracionais, assim como habilidades e procedimentos, crenças e valores que possuem os diferentes sujeitos que frequentam os espaços de EJA.

Diante disso, compreendemos que é imperioso e necessário o exame e a revisão das formas de abordagens teóricas até então utilizadas: procedimentos, métodos, currículos, tempos didáticos e tempos pedagógicos para que se efetivem e se obtenham os resultados que se deseja para EJA, uma formação de qualidade e de cunho emancipador.

4 **RESULTADOS DA COLETA DE DADOS OBTIDOS NA PESQUISA**

A opinião dos professores sobre os desafios da docência nos cursos do PROEJA, oferecidos pelo IFRN, Campus Natal, Zona Norte, foi coletadas por meio de questionário.

A primeira parte do questionário compreendeu 11 perguntas abertas sobre os dados pessoais do entrevistado: idade, gênero, estado civil, formação inicial e continuada, tipo de instituição em que se deu a formação, tempo de atuação em magistério, educação de jovens e adultos e em PROEJA, disciplina que leciona e tempo de trabalho no IFRN. Dados indispensáveis para traçarmos o perfil dos docentes que atuam no âmbito do PROEJA do IFRN, Campus Natal Zona Norte.

A segunda parte do questionário envolveu cinco questões fechadas, contemplando a formação e a concepção de educação dos docentes.

A terceira e última parte do instrumento utilizado na pesquisa abarcou nove questões fechadas relativas à experiência profissional no PROEJA; e uma aberta, que possibilitou aos entrevistados acrescentar algo que porventura desejasse comentar e que não foi contemplado no questionário.

4.1 DADOS PESSOAIS DOS ENTREVISTADOS

Julgamos importante mencionar os dados pessoais dos entrevistados, pois se espera que o cruzamento dessas informações com as demais possa contribuir para uma análise e compreensão mais elaborada dos dados expostos a seguir.

A faixa etária dos professores entrevistados varia entre 29 e 52 anos. A relação de gênero está equilibrada, quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino, em sua totalidade casados. Os dados relativos à formação revelam que cinco professores são especialistas, dois são mestres e um é graduado. Todos com formação em instituição pública. Quanto ao tempo de atuação em magistério, encontramos sete professores com atuação superior a 13 anos e um com atuação inferior a três anos. E em PROEJA, constatamos quatro professores que atuam há três anos, um atuante há dois anos e dois com experiência de apenas um ano. Sobre a disciplina que leciona, temos dois professores da área de Língua Portuguesa, dois da área de Física, um de Matemática, um de Arte, um de Orientação Educacional e um da área de Informática. Em relação ao tempo de trabalho no IFRN, constatamos que cinco dos informantes trabalham há três anos no Instituto; dois atuam há dois anos e um, há um ano. Esses dados revelam que a maior parte dos docentes apresenta formação e experiência em magistério relativamente significativa, porém devemos considerar que o período de atuação no PROEJA não é da mesma ordem, tendo em vista a sua recente implementação em âmbito nacional.

4.2 FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nesta parte do questionário, estávamos interessadas em saber que nível de importância os professores davam à formação específica para atuar no PROEJA assim como qual era a concepção de educação desses profissionais. Para dar um tratamento mais didático à exposição, reproduzimos cada questão e, em seguida, apresentamos uma pequena análise.

a) você acredita na necessidade de uma formação acadêmica específica para atuar com o público de EJA?

Com relação a essa questão, **quatro** professores responderam que **sim, três** responderam **não**, e **um** a considera parcialmente. Pelas respostas, percebemos que metade dos professores não reconhece a importância da formação específica para atuar com o público da EJA ou a consideram parcialmente. Isso sugere certa arrogância intelectual e ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, movimento indispensável para que se possa aperfeiçoar a ação docente.

b) é importante adequar os conteúdos disciplinares ao ritmo diferenciado de aprendizagem do aluno do PROEJA?

Nesta questão, **todos** responderam **sim.** Nesse ponto, identificamos que a opinião dos professores demonstra clareza e apreensão da realidade em que atuam.

c) a integração do currículo de formação geral com o de formação profissional se constitui em um desafio para o professor do PROEJA?

Neste item, **cinco** professores responderam **sim**, **dois** responderam **não** e **um** respondeu que a integração do currículo **em parte** é um desafio. Esse resultado nos confirma a dificuldade de integração do currículo da formação geral com o de formação profissional, o que é bastante compreensível, visto que a formação para a docência não prepara os professores para lidar com essa integração.

d) Você acredita no PROEJA como um programa que irá atender satisfatoriamente ao público a que se destina?

Com relação a essa indagação, **oito** professores responderam **em parte**. Percebemos que a descrença em relação ao PROEJA evidencia, na concepção desses profissionais, certa fragilidade de sustentação do PROEJA como um programa que irá garantir uma formação técnica de qualidade para jovens e adultos.

e) Você é flexível para discutir e rever conjuntamente com os colegas as dificuldades apresentadas pelos alunos?

Com relação a esse questionamento, a **totalidade** dos docentes respondeu que **sim.** Portanto, em sua concepção, demonstram disposição para, em conjunto, discutir as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa disposição indica possibilidades para equacionar as dificuldades apresentadas por esses discentes, principalmente se aliarmos a isso a formação específica para atuação no PROEJA.

4.3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO PROEJA

Nesta última etapa do questionário, o objetivo era conhecer como estava entrelaçada a prática pedagógica com as especificidades do público atendido pelo PROEJA. Por uma questão didática, adotamos a mesma estratégia de exposição do item anterior.

a) A baixa condição socioeconômica do aluno é um entrave no processo de aprendizagem dos alunos do PROEJA?

No que diz respeito a esta questão, **três** professores responderam **sim**, **um** respondeu **não** e **três** responderam **em parte**. Detectamos uma fragmentação de opiniões referente a esse dado, o que demonstra por parte desse professores, certa insegurança acerca do conhecimento relativo ao contexto intrínseco ao público da EJA.

b) O aluno do PROEJA aprende melhor de maneira experimental?

Com relação a esse item, **quatro** professores responderam **sim** e **quatro** responderam **em parte.** A divisão de opiniões acerca do conhecimento sobre a maneira como o jovem e o adulto aprende, mais uma vez evidencia a escassez de conhecimento nessa área, por parte desses profissionais.

c) O diálogo no processo de interação pedagógica do PROEJA poderá edificar progressivamente a aprendizagem dos alunos?

No tocante a essa questão, **cinco** professores responderam **sim** e **três** responderam **em parte**. Encontramos uma maioria

confirmando a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Nesta questão, eles ratificam a importância da interação professor-aluno na relação pedagógica.

d) Você tem disponibilidade para rever conjuntamente com os colegas posturas e metodologias que entravam a aprendizagem do aluno do PROEJA?

Diante desse questionamento, **quatro** professores responderam **sim** e **quatro** responderam **em parte**. Embora em questão anterior, todos os professores tenham se mostrado flexíveis para discutir as dificuldades do aluno, paradoxalmente, neste item, a metade deles indica flexibilidade relativa para rever suas práticas, o que demonstra excesso de segurança e escassa autocrítica.

e) O aspecto histórico-cultural do aluno do PROEJA interfere no desempenho do mesmo?

Nesse item, obtivemos como resultados: **um** professor respondeu **sim, sete** responderam **em parte**. Neste ponto, podemos deduzir mais uma vez que as leituras e discussões sobre o público para o qual esses professores prestam serviços parecem insuficientes, pois não é possível que, em uma escola engajada na formação de seus educandos, os educadores estejam alheios às condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 1996, p.70-71).

f) A falta de base de conteúdos disciplinares bloqueia o avanço do aluno do PROEJA?

Com relação a esse questionamento, **dois** professores opinaram **positivamente** e **seis** responderam **parcialmente.** Nesta questão, o posicionamento parcial da maioria nos causa desconforto e indignação, e remete a um questionamento: os índices acadêmicos dos alunos do PROEJA do IFRN, Campus Natal Zona Norte, são superiores à média? No âmbito da EJA, são recorrentes os indicadores estatísticos relativos à aprendizagem dos alunos dessa modalidade apresentarem índices acadêmicos insatisfatórios que apontam grandes lacunas na base das áreas de Língua Portuguesa e Matemática como impeditivo do avanço desses alunos no processo formativo.

g) Reconhece a necessidade de uma readaptação do aluno do PROEJA à dinâmica do cotidiano escolar?

Nesse item, **todos** responderam **sim**, apontando a necessidade de readaptação do aluno ao cotidiano escolar. A unanimidade aqui ratifica o descompasso do aluno da EJA ao reingressar na escola e o reconhecimento do grande desafio que enfrentam esses educadores para conduzir satisfatoriamente o processo educativo.

h) O processo de avaliação dos alunos nos cursos de PROEJA é para você a etapa mais angustiante?

Com relação a esta questão, **três** professores responderam **não** e **cinco** responderam **em parte**. Nesse dado, a predominância da parcialidade mais uma vez soa como se os resultados obtidos nas avaliações fossem satisfatórios, corroborando uma "excelência" dos resultados do PROEJA naquela instituição. Consequentemente, a ideia que subjaz é de que o Programa vem tendo resultados muito positivos no IFRN, Campus Natal Zona Norte.

i) Que outros fatores de sua experiência profissional não foram abordados neste questionário e você gostaria de comentar?

No que se refere a esse item, curiosamente **nenhum** professor fez quaisquer comentários escritos. Notamos nessa postura, o eco de certa apatia da **unanimidade** dos pesquisados em relação à própria *práxis*.

Os dados expostos não suscitam dúvidas quanto à fragilidade que envolve as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas no IFRN, Campus Zona Norte. No entanto, focar a responsabilidade apenas na figura do docente é compreender o processo de forma unilateral, proposição já rejeitada nesse trabalho. É preciso percebê-lo como processo multifacetado permeado por múltiplos fatores que extrapolam a competência docente, bem como o âmbito das instituições de ensino.

4.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO IFRN, CAMPUS NATAL ZONA NORTE: REATANDO NÓS

As análises apresentadas nos itens anteriores mostram que os professores consultados apresentaram opiniões dissonantes. Enquanto quatro deles dão importância à formação específica, os demais se expressam da seguinte forma: três deles não acham importante essa formação e outro a defende parcialmente. Estes últimos, portanto, subestimam a formação específica indicando a nosso ver que ou suas leituras em relação ao programa e ao público para qual prestam serviços parecem insuficientes ou ainda não se dispuseram a transpor o estado de curiosidade ingênua, da qual fala Freire, para o de curiosidade epistemológica, alicerce para a

reflexão crítica sobre a prática. A nosso ver, não despertaram para o que se passa além do óbvio, a consciência do inacabamento entre homens e mulheres defendida por Freire (1996, p. 53). Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital: onde há vida, há inacabamento.

Em seguida, a totalidade de professores, ao apontar a necessidade de adequação dos conteúdos às especificidades de aprendizagem do jovem e do adulto, ratifica o que vem sendo enfatizado neste trabalho: a) que existe a necessidade premente do conhecimento das especificidades do público atendido pelo PROEJA; b) que apenas a formação específica poderá assegurar uma abordagem teórica e metodológica diferenciada para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem voltadas para atender aos pressupostos do PROEJA. É importante apontar que essa resposta sugere contradição em relação ao posicionamento dos professores que negam a necessidade de uma formação específica para atuar no programa.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao número expressivo de professores que recusa (**cinco**) ou considera em parte (**sete**), a baixa condição socioeconômica e o aspecto histórico-cultural, respectivamente como entraves ao processo de aprendizagem dos alunos. Ora, são esses os aspectos que têm sido justamente os mais debatidos como justificativa que leva o aluno a evadir-se das escolas e tardiamente a elas retornar. Tal posicionamento é passível de aprofundamento em outro momento, uma vez que se contrapõe a estudos realizados por Cool, Palácios e Marchesi (1993, p. 285). Para estes estudiosos, a falta de compreensão dos conteúdos escolares deve-se às condições socioeconômicas e culturais nas quais se desenvolve o aluno, ou seja, os alunos procedentes de meios socioculturais mais desfavorecidos mostram resultados mais pobres em diferentes

provas. Assim, depreende-se que o processo de aprendizagem envolve cognição, emoção, afetividade e também aspectos socioeconômicos e culturais para que se possa alcançar o objetivo geral da educação que é transformar a forma como o aluno se percebe no mundo, isto é, libertá-lo das condições opressoras em que se acham. Como diz Freire (1996, p.60), ser gente é reconhecer que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, mas alerta-nos para reconhecer que os obstáculos não se eternizam.

Ainda no que diz respeito à opinião dos professores do IFRN quanto à aprendizagem do aluno, outro ponto intrigante é o número de professores, **apenas dois,** que considera a falta de base dos conteúdos disciplinares como fator que impede o avanço do aluno do PROEJA.

No que tange às questões que tratam da adequação de postura didático-metodológica diferenciada, em situações que exigem superação da prática vigente para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, todos os professores mostraram-se bastante flexíveis e disponíveis para rever e discutir conjuntamente. A maior parte deles também confirmou que o diálogo é uma importante ferramenta para edificar progressivamente o processo de ensino-aprendizagem, o que na concepção de Freire remete a uma relação de profunda alteridade através do reconhecimento de si mesmo nos outros. Isso implica em rejeitar a ideia de ser participante de um grupo seleto de homens puros, donos da verdade e do saber para quem as outras pessoas são criaturas inferiores, incapazes de qualquer contribuição. Assim, recorremos às posições de Freire (1996, p. 153) para ilustrar que a segurança do professor não repousa na falsa posição de que tudo sabe e de que é um ser “maior”. A segurança do professor deve edificar-se

na convicção de que sabe algo e de que ignora algo a que se junta à certeza de que pode saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não sabe.

Na concepção dos professores do IFRN, os desafios da docência no PROEJA podem ser expressos nos seguintes pontos:

a) a integração dos currículos de formação geral com de formação profissional;

b) a adequação dos conteúdos disciplinares ao ritmo diferenciado do aluno do PROEJA;

c) a readaptação do aluno do PROEJA à dinâmica do cotidiano escolar.

De acordo com o resultado da pesquisa, sob a ótica dos professores do IFRN, os entraves da prática docente nos cursos do PROEJA não estão na competência docente nem nos tempos didáticos, mas nos eventos listado acima, que em sua maior parte pertencem ao tempo pedagógico.

Importa registrarmos que os professores pesquisados parecem não vislumbrar a importância da formação específica para atuar com o público em estudo, que certamente poderia preencher lacunas que o currículo da formação inicial possa ter deixado. Não reconhecem que não estão preparados para lidar com o público que atendem, e, menos ainda, para compreender e resolver os eventos já indicados, pois o despreparo no que tange às questões elencadas como desafiadoras, escapa de sua responsabilidade.

Em parte, essa postura deve-se a um indiscutível currículo ultrapassado dos cursos de formação docente, que não atende às demandas da contemporaneidade educacional. Assim sendo, ainda não preparam nem asseguram momentos de debates e vivência em torno dos pontos em discussão neste trabalho.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, o resultado da pesquisa realizada junto aos docentes que atuam nos cursos do PROEJA não são animadores. Revela o quanto ainda é complexa e incipiente a prática docente no PROEJA, talvez pelo fato de esses professores ainda não possuírem a formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, como também por se constituir em algo novo para eles. É urgente sensibilizá-los na busca pela formação específica e continuada para atuar com esses coletivos, a fim de que possam obter resultados que atendam às concepções preconizadas pelo Programa em pauta. Vejamos o que está posto em Brasil (2007, p. 24):

> [...] um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade [...]

Privilegiamos analisar os desafios da docência no PROEJA, porque comungamos com a defesa da transformação desse Programa em política pública educacional do Estado brasileiro. Além disso, se faz necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo, que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria. Uma travessia possível em direção a um outro mundo,

reconceitualizando o sentido de nação, para que seja possível acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2007, p.26).

Sublinhamos que as discussões que trazemos neste trabalho apontam que professores habilitados para atender ao público da EJA serão mais propensos a desenvolver experiências pedagógicas exitosas no âmbito do PROEJA, pelo fato de reconhecerem a necessidade de contextualização e adequação de posturas e metodologias diferenciadas voltadas às especificidades inerentes ao público de jovens e adultos. Essa postura aliada à vontade política serão pilares de sustentação e defesa para a consolidação do referido Programa como política pública. Assim, defendemos uma prática docente movida pela rigorosidade metódica, comprometida com a emancipação de homens e mulheres, que poderá ser em parte responsável pela perenidade de uma educação de jovens e adultos verdadeiramente capaz de garantir uma sólida formação aos sujeitos em questão.

De acordo com Silva, Freitas e Medeiros (2007, p. 80):

> [...] a formação do professor para esse nível de ensino é de grande relevância para garantir sua qualidade. Essa formação não só deve ser feita em cursos, mas principalmente realizada dentro da própria comunidade escolar, pela troca de ideias e pelos diálogos em fóruns específicos.

Por fim, reconhecemos que ainda há muito a ser pesquisado no âmbito da temática discutida neste estudo, porém desejamos que a nossa contribuição possa se somar a outras e, assim, provocar desdobramentos que se traduzam em práticas em torno de novos estudos e intervenções significativas no âmbito de propostas pedagógicas inovadoras para construção de uma educação pública de qualidade ofertada aos jovens e adultos no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Alunos e alunas da EJA**. Brasília: SECAD, 2006. (Trabalhando com a educação de jovens e adultos, c.1).

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio: Documento Base. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental: Documento Base**.** Brasília: MEC, 2007.

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

GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA** : Contexto histórico e desafios da formação docente. [S.l:s.n.,2005]. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf> Acesso em 26 mar 2008.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BREZINSKI, I (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam**.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 111-127.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**.** _SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: IMPLEMENTAÇÃO DE COMPROMISSOS DE JONTIEM NO BRASIL, 1., 1999. Brasília, DF. **Anais...** BRASÍLIA: INEP/MEC, 1999.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **As concepções/ crenças de professores e o desenvolvimento profissional**: uma perspectiva autobiográfica. [s.l:s.n.,2009] Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>. Acesso: em 17 nov. 2009.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. PROEJA: gênese, equívocos e desafios. In: COLOQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 2, 2007. UFPB. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2007.

_____. História do proeja: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia C. R, BARACHO, Maria das Graças (Orgs). **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007. p. 17-34.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 12, dez. 1999.

PALÁCIOS, Jesus. O desenvolvimento após a adolescência. In: COOL, Cesar et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1993.

O PRINCÍPIO DA TRANSVERSALIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EJA: OLHANDO O OUTRO E O MUNDO SOB AS LENTES DA DIVERSIDADE CULTURAL E DO MEIO AMBIENTE

Sonní Lemos Barreto*
Francisco das Chagas Silva Souza**

1 INTRODUÇÃO

Assegurar a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais. Felizmente, algumas conquistas já podem ser comemoradas. Uma delas é a criação de uma política pública de inclusão social que reconhece a necessidade histórica de atender ao público jovem e adulto não apenas no que tange à Educação Básica, mas também à Profissional.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) salienta como uma das especificidades do seu público-alvo o fato de este pertencer a um grupo populacional integrante da chamada "distorção-série-idade". Em seu documento base, o PROEJA percebe esses alunos como "portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral" (BRASIL, 2007, p. 45). São, portanto, protagonistas de sua própria História.

* Professora de História na rede pública dos municípios de Natal e Parnamirin (RN). Mestranda em História (UFRN) e especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (IFRN/Mossoró). E-mail: sonnilemos@yahoo.com.br

** Professor de História no IFRN, campus de Mossoró. Doutorando em Educação (UFRN) e pesquisador do Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM/UFRN. Orientador na presente pesquisa. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

Nesse aspecto, gostaríamos de destacar a relevância do ensino de História como um aporte para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante. Historiadores como Caimi (2001), Pinsky e Pinsky (2003), Fonseca (2003) e Bittencourt (2004) dentre outros, nos seus estudos sobre a produção do conhecimento histórico escolar e a prática do ensino de História, destacam a importância dessa ciência para a construção da cidadania. Fonseca, por exemplo, ao salientar o papel político desse saber na formação da consciência histórica do homem, assevera a necessidade de assumirmos o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. Para ela, "A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida." (FONSECA, 2003, p. 37-38).

A educação tem se apresentado como formadora de inteligências parceladas, compartimentadas, mecanicistas, disjuntivas, reducionistas, necessitando-se urgentemente de uma mudança na produção do conhecimento, afirma o educador francês Edgar Morin[1]. Por concordarmos com esse autor, defendemos que o ensino de História deva se articular com os saberes provenientes de outras ciências que compõem o currículo escolar, além daqueles de que os alunos já são portadores. Isso poderá contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos e responsáveis pelo seu futuro e o do planeta.

No que diz respeito aos sujeitos da EJA, geralmente vítimas de preconceitos, o ensino de História, realizado de forma

---

[1] A crítica à fragmentação do conhecimento é um tema recorrente em praticamente todas as obras desse estudioso, sobretudo nos seis volumes de *O Método*. No presente artigo, destacamos três delas: *A religação dos saberes* (2002), *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2006) e *A cabeça bem feita* (2008). Tal discussão também é muito bem posta nos estudos de Almeida (2001, 2005 e 2008) e de Moraes (2008).

interdisciplinar, possibilita uma participação mais ativa no exercício da cidadania. Procuramos, neste artigo, discutir a contribuição do princípio da transversalidade para a construção de uma *cidadania planetária* ou uma *Terra-pátria*, termos usados respectivamente pelos educadores Moacir Gadotti e Edgar Morin.

De acordo com Gadotti (2010, p.02), "a noção de *cidadania planetária* (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: 'nossa humanidade comum', 'unidade na diversidade', 'nosso futuro comum', 'nossa pátria comum'". Ela expressa um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que visa superar todos os tipos de desigualdades e caminhar em prol de uma democracia também em nível planetário.[2]

Morin e Kern (2002, p. 175) afirmam que vivemos na Terra que nos pertence. Para eles:

> Ainda até os anos 1950-1960, vivíamos numa terra desconhecida, vivíamos numa Terra abstrata, vivíamos numa Terra objeto. Nosso fim de século descobriu a Terra sistema, a Terra Gaia, a biosfera, a Terra parcela cósmica, a Terra-Pátria. Cada um de nós tem sua genealogia e sua carteira de identidade terrestres. Cada um de nós vem da Terra, é da terra, está na terra.

A compreensão de que vivemos em um planeta e de que nossas ações têm reflexos em outras esferas que não apenas a do nosso cotidiano traz a necessidade de se pensar um novo modelo de educação que vise à formação de sujeitos que se identifiquem com a Terra, percebendo-a como seu lugar, que se preocupem com os outros seres vivos e sejam tolerantes diante da diversidade cultural e étnica que tão bem caracteriza o nosso país e o mundo.

---

[2] Essa discussão também se encontra presente nas obras *A pedagogia da terra* (2000) e *Educação de jovens e adultos* (2007), este último em co-autoria com José E. Romão.

Face ao exposto, dada a amplitude da temática e o eixo central do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, do qual fomos aluna e professor/orientador, resolvemos restringir nossa discussão aos temas transversais *meio ambiente e diversidade cultural* no âmbito do ensino de História na EJA no município de Mossoró-RN. No tocante ao primeiro, isso se deveu à emergência das discussões ambientais que clamam por um repensar da chamada "relação homem-natureza". Esses discursos denunciam os efeitos de uma racionalidade moderna que apartou o homem da natureza. Já o segundo tema, *diversidade cultural*, figurou como imprescindível, uma vez que não podemos nos esquivar de tratar as diferenças étnicas e culturais no Brasil, muito menos negligenciar as especificidades dos sujeitos da EJA, pois é também nessa modalidade de ensino que tais diferenças se evidenciam cotidianamente. Torna-se urgente que evidenciemos o respeito e a tolerância como valores fundamentais para a sociedade da era planetária.

Feitos os devidos recortes e uma revisão de literatura sobre os temas transversais selecionados, partimos para uma pesquisa de campo na qual foram realizadas entrevistas abertas com professores de História que atuam na modalidade EJA em espaços escolares diferentes. Figuram como esses lugares o IFRN, Campus de Mossoró, com o Ensino Técnico Profissional, bem como instituições que oferecem o segundo segmento do Ensino Básico, o que corresponde às séries de 5ª a 8ª (na terminologia atual 6º ao 9º Ano). Durante esses contatos, procuramos perceber, em primeiro lugar, como esses profissionais compreendem o ensino de História e a transversalidade, e, em segundo, ouvir seus relatos de experiências de trabalho (caso existam) com os temas *meio ambiente* e *diversidade cultural*. Nossos diálogos tiveram como eixo norteador a maneira pela qual esses professores

realizam suas práticas e que possibilidades são oferecidas por essa disciplina para potencializar a cidadania dos sujeitos da EJA.

2 A PRÁTICA DA TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

A transversalidade assume grande força como proposta pedagógica em 1995, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais selecionaram cinco temas transversais que deveriam ser trabalhados em todas as séries e modalidades de ensino no Brasil: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Transcorrida mais de uma década, eles ainda expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para o convívio social na atualidade.

Embora a ênfase dada pela escola na formação de valores e padrões de conduta não seja uma proposta nova criada apenas a partir dos PCNs – as obras de Paulo Freire já assumiam esse compromisso em meados do século XX, a exemplo de *Pedagogia da autonomia* (2002) –, os temas transversais pleiteiam uma transformação no modo de ser dos educandos, no que diz respeito a mudanças de conduta e atitudes, além de uma transformação nos educadores, que terão oportunidade de ultrapassar os limites das salas de aula, assumindo uma responsabilidade maior com a formação desses sujeitos.

É válido lembrar que os temas transversais não visam criar uma nova área curricular, extinguindo as disciplinas ou eliminando as suas especificidades. Ao contrário, eles permitem um exercício de *interdisciplinaridade*, de ligação de saberes que estão fragmentados nas diversas áreas do conhecimento. O uso

desses temas na nossa prática docente pode contribuir para a transposição das fronteiras rígidas que impedem ou dificultam a comunicação entre as outras áreas do saber.

Todavia, é importante ressaltar que não basta nos referirmos, no contexto de nossa área ou disciplina, às questões eleitas como socialmente relevantes. É, preciso que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões. Ou seja, os temas transversais não devem ser tratados como um apêndice, mas como um eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizam. Isso significa que essa proposta não está dada *a priori*, como uma receita pronta para ser aplicada. Ao contrário, ela aponta um caminho a ser sistematizado pelo professor, que percebe em sua prática um instrumento de ação voltado para a mudança.

A proposta da transversalidade, trazida pelos PCNs, causou grande celeuma nas escolas, principalmente entre os professores, responsáveis diretos pela sua operacionalização. Tais inquietações surgiram, em certa medida, pelo fato de muitos destes sentirem-se despreparados para trabalhar com temas que não fizeram parte de sua formação inicial, ou por não identificarem certas proximidade e paridade com a área de conhecimento a que pertenciam. No que diz respeito ao ensino de História, muitos profissionais da área temiam a experiência de trabalho com os temas transversais, pois, como afirma Bittencourt (2004, p. 257) era “como se a História estivesse invadindo um território alheio e se propusesse a entrar em uma espécie de aventura, embrenhando-se em seara desconhecida, exclusiva da área das ciências da natureza”.

Ao contrário disso, acreditamos que os temas transversais podem contribuir para uma mudança significativa no ensino de História. Os temas *meio ambiente* e *diversidade cultural*, dos quais tratamos na nossa pesquisa, bem como os outros temas

propostos pelos PCNs, dão ao professor dessa disciplina, a oportunidade de superar os tradicionais conteúdos e cronologias, bem como repensar o tempo, o espaço e os preconceitos contra etnias e gênero.

É digno ressaltar que *meio ambiente* não deve ser compreendido como espaço físico-natural apartado do homem, mas como espaço modelado pelos indivíduos no qual os sujeitos se definem. O espaço, e não apenas o tempo, é uma categoria a ser trabalhada pelo professor de História, haja vista que os alunos estão construindo e definindo cotidianamente suas espacialidades. É a partir do espaço que podemos enxergar o tempo como materialidade. A relação dos indivíduos com o espaço é mediada pela memória e esta se sedimenta ao identificar os espaços e lugares como dimensão da atividade humana, pois, como afirma Bachelard:

> Localizar uma recordação no tempo é só uma preocupação do biógrafo e corresponde unicamente a uma espécie de história externa. [...] Para o conhecimento da intimidade é mais premente a localização de nossa intimidade nos espaços do que a determinação das datas. (BACHELARD, 1975, p. 38-40)

Nas últimas décadas, observamos a ampliação das temáticas que têm recebido a atenção dos historiadores. Uma dessas preocupações diz respeito à nossa relação com o meio ambiente ao longo da História.

O historiador americano Donald Worster, certamente o maior expoente da chamada História Ambiental, assim se refere ao que ele chama de “nova História”:

> [...] ela rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e ‘super-natural’, de que as consequências

> ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. *A velha história não poderia negar que vivemos neste planeta há muito tempo, por desconsiderar quase sempre esse fato, portou-se como se não tivéssemos sido e não fôssemos realmente parte do planeta. Os historiadores ambientais, por outro lado, perceberam que não podemos mais nos dar o luxo de sermos tão inocentes.* (WORSTER, 1991, p.199. Grifo nosso)

Nesse sentido, essa vertente da História entra em choque com o pensamento positivista e reducionista[3], pois representa uma possibilidade de se entender o meio ambiente, ligando-o à História, e a História a ele. Seria assumirmos o desafio de fazer uma História da natureza contada pelos homens e, por que não dizer, uma História dos homens contada pela natureza, de modo que ambas se complementem.

Como afirma Duarte (2005), a compreensão da historicidade das relações entre a sociedade e a natureza fornece-nos instrumentos para assumir uma postura mais crítica frente aos debates sobre o ambiente. Para a autora, a História, ao se voltar para esse tema, cumpre um importante papel, o de "servir prioritariamente à vida e, mais que à sua mera conservação, poderá constituir-se em prol da afirmação de sua abundância. Daí, a História poderá honrar, mais uma vez, a sua disposição de ligar-se à vida presente e aos homens presentes." (DUARTE, 2005, p. 34)

Os estudos no campo da complexidade nos orientam para a urgência na construção de uma ponte entre o que insistimos em separar: o homem e o animal, a emoção e a razão, o inato e o adquirido. Isso nos permite descobrir, no mundo vivo não humano,

---

[3] A vertente da História positivista remonta ao seu surgimento como disciplina, no século XIX. A História científica, dita positivista, que tem *Leopold Von Ranke* como um de seus maiores expoentes, enfatiza a necessidade de o historiador buscar a verdade nos documentos oficiais. Esta só seria alcançada se o pesquisador mantivesse uma neutralidade face ao seu objeto.

formas de inteligência, de organização social, de laivos de cultura, até então inadmissíveis pelas chamadas ciências humanas, geralmente fechadas para o que há de *biológico* em nós. Isso significa reconhecermo-nos não apenas como cultura, mas também como natureza. Nesse sentido, para Almeida (2008, p.111), precisamos reacender a memória do diverso no ensino, pois "temos aprendido tudo pela metade. A informação de que somos mestiços, já à nascença, está ausente dos conteúdos das disciplinas escolares em qualquer nível." Para a autora,

> Grande parte dos saberes e informações estocados nos livros e transmitidos pelo ensino formal nos distanciam da lembrança e da consciência de que, como sujeitos, contraímos, ao longo da nossa história, um débito impagável com a diversidade. A dessintonia entre os avanços da pesquisa científica e os conteúdos disseminados no âmbito da educação formal nos alerta para a necessidade de injetar fluxo de vida nos conhecimentos congelados que, mesmo que cumpram o papel de informar sobre a história (parcial) da ciência, não respondem aos desafios de toda ordem colocados pela história atual. (ALMEIDA, 2008, p.111)

Além da preocupação com a temática ambiental, necessária numa época em que vemos diariamente agressões à natureza quase ao ponto de uma banalização, o professor de História também deve estar atento para questões relacionadas à *diversidade cultural*, principalmente na EJA, onde tais diferenças mais se evidenciam. Trabalhar as diferenças como produto cultural torna-se fundamental para desenvolver nos alunos o respeito ao outro, uma postura tão necessária nos dias de hoje. A diversidade deve ser explicitada, valorizada em todas as suas nuances, pois são as diferenças que, ao nos separarem, aproximam-nos e nos definem, forjam, portanto, nossas identidades.

Por perceber a amplitude dos problemas que a sociedade vem enfrentando em nível global, mas também por ressaltar o caráter transformador da educação, o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI,* coordenado por Jacques Delors, aconselha que a educação deva organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver* juntos, a fim de cooperar com os outros em todas as atividades humanas e de participar delas; e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Assim, diante de uma época de fluidez, de intolerâncias, de acirramento dos preconceitos contra classes sociais e culturas, de crises e riscos, não há como discordar das palavras de Morin, Ciurata e Motta (2007, p.98): "O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida." Foi, portanto, por concordar com tal raciocínio, e também por percebermos o ensino de História como um contributo para as mudanças exigidas pela sociedade atual, que buscamos conhecer os discursos de alguns docentes dessa disciplina na EJA, em Mossoró-RN, com relação à transversalidade e às possibilidades e desafios de se trabalhar a História a partir dos temas transversais, especificamente *meio ambiente* e *diversidade cultural*.

3 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS TRANSVERSAIS NA PALAVRA DE PROFESSORES DA EJA, EM MOSSORÓ.

Acreditamos ser essencial começar a nossa discussão apresentando como os professores entrevistados concebem a História como disciplina para, a partir dela, compreendermos suas práticas pedagógicas, com a incorporação ou não da transversalidade nos seus planejamentos.

Para um de nossos entrevistados, a História, como disciplina escolar, seria:

> Uma janela para o mundo. A história, ela.. ela... Eu vejo muito a História como uma grande janela que abre os olhos das pessoas para a realidade, para elas entenderem o mundo a sua volta. Acho que a história serve pra isso. Se o professor... porque o professor não pode dar aula fora do seu contexto na realidade. Então tem muito professor que ainda tá dando aula lá na Idade Média, né?, mas o professor tem que dá aula na... atual, hoje, dar aula agora, embora que ele leve o tema da Mesopotâmia, do Egito, mas ele tem que trazer o enfoque pra realidade. Então, se ele fizer isso.... (Entrevistado I)[4]

O professor entrevistado I concebe a História como possibilidade de conhecer o mundo, como uma ferramenta que fornece ao indivíduo a forma de ler e entender a realidade à sua volta. Embora perceba a Idade Média como ré em seu discurso, concepção essa já superada, o professor atenta para um aspecto significativo da prática docente: a necessidade de se relacionar o passado ao presente, de problematizá-lo e fazer com que este passado adquira um sentido e esteja presente na realidade dos alunos.

---

[4] Para que fiquemos mais à vontade para analisar as opiniões dos professores entrevistados, poupando-nos de quaisquer constrangimentos que venham a surgir, preferimos preservar os seus nomes.

Outro entrevistado considera que:

> História é uma ciência que nos ajuda a compreender, né, a nossa formação, o nosso processo de desenvolvimento, então, é uma disciplina que é fundamental na nossa formação, porque é a partir dela que você se reconhece como ser social, como ser construtor, como ser de ação, como ser. Com história você tem, tem essa percepção do ser humano enquanto um todo, né? E você consegue avaliar, né? E analisar né? Qual o papel do ser
>
> humano, qual o papel do indivíduo em sociedade a partir de suas relações sociais, né? Dentro da sociedade. Então, a história além de ser essa disciplina que a gente muitas vezes trabalha de forma linear, né? dos acontecimentos, acaba dando essa, essa, interpretação linear, você percebe pelo próprio currículo, a história é colocada como linear, a história ela é algo dinâmico né? Que está, está sempre conosco, além de ajudar a gente a compreender as relações né? O que somos hoje e por que nós somos hoje o que somos. (informação verbal) [5]

A definição apresentada por esse professor nos remete a pensar sobre a função da História como disciplina e sua validade para os alunos como sujeitos históricos. Contudo, é válido ressaltar que essa disciplina por si só, bem como os conteúdos propostos pelo currículo não assegura aos alunos uma leitura crítica, tampouco uma compreensão da realidade. Se o docente opta por trabalhar os conteúdos de modo linear, privilegiando a memorização e aceita passivamente o que está posto nos livros didáticos, tomando aquele conhecimento como verdade absoluta e inquestionável, estará desenvolvendo nos alunos – mesmo que de forma inconsciente – uma postura passiva e submissa diante do mundo, de aceitação e legitimação das desigualdades sociais e da intolerância. Também é possível perceber no discurso

[5] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado III.

do professor a validade da História como possibilidade de os sujeitos se reconhecerem como produtores de ações que darão dinamicidade à História.

A narrativa do entrevistado II nos fornece alguns elementos para pensarmos a validade dessa disciplina escolar. Para ele, a História:

> É uma disciplina muito importante, principalmente para o nosso contexto social, porque a gente só pode entender a nossa situação social hoje, se procurar entender o passado né? Se compreender o passado. A história vale pra isso. Não é aquela questão de datas, de nomes importantes, mas a situação do fato histórico em si, né? Do acontecimento, certo? Então, história é uma disciplina que vem suprir essa... essa necessidade de a gente entender o passado pra poder estar entendendo a nossa condição social hoje. (informação verbal) [6]

Para esse profissional, a História cumpre uma função social, qual seja: a de fornecer uma compreensão do presente vivido, a qual seria viabilizada pelo entendimento do passado. Outra questão de relevo em sua fala é a pouca importância atribuída às datas e aos nomes. Esse conhecimento não se apresenta como o mais relevante, o que implica uma abordagem histórica que busca se distanciar de uma herança positivista ainda tão arraigada no discurso e na prática docente de muitos professores.

No plano teórico, os docentes mostraram conhecer as diretrizes contidas nos PCNs. A pesquisa nos permitiu verificar que há no discurso docente algumas contradições em relação ao trabalho com temas transversais nas aulas de História para a EJA. Alguns professores admitem trabalhá-los, no entanto, não concordam com a proposta trazida pelos PCNs, como ilustra a seguinte citação:

---

[6] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado II.

> É..., essa proposta dos PCNs eu já havia lido a respeito, eu não acho, não acho interessante, a forma como é colocada. Eu acho que ele, ela tenta colocar de uma forma muito geral, cada pequeno vilarejo, cidade, município vai ter suas peculiaridades, então, a escola deveria sim, trabalhar com projetos regionais. Eu acho que sim, os PCNs, é.. é.. incentiva, mas a escola, no seu projeto político pedagógico deveria ser algo para trabalhar a realidade local. Que tipo de mata nós temos, né? Então, cada região brasileira deveria trabalhar isso, mas assim, esses temas eu não acho interessante a proposta que eles colocam não. É muito fora do contexto de cada região (informação verbal) [7]

Para o professor, a proposta tornou-se vaga e imprecisa por não criar as condições práticas para sua efetiva aplicação em sala de aula. Ao mesmo tempo, alerta-nos para a necessidade de pensar as peculiaridades regionais. Essa preocupação torna-se relevante principalmente quando tratamos da EJA. No entanto, é importante salientar que os PCNs limitam-se a propor diretrizes que devem nortear o trabalho docente, e não a "dar" receitas para se trabalhar com os temas transversais para a EJA. Se assim estivesse posto, não haveria espaço para atender às peculiaridades de cada região e de cada demanda. Trata-se, portanto, de enxergar, nesse documento, possibilidades de ensino-aprendizagem que ajudem a ressignificar a prática docente, tornando a aprendizagem mais prazerosa.

Mesmo que façam críticas, apenas um dos professores afirmou não trabalhar com essa perspectiva. Isso fica evidente quando o entrevistado III justifica sua postura afirmando:

> Eu não me sinto preparada para trabalhar esses conteúdos transversais, e também assim, eu acho que eu não tenho é.... digamos assim, uma preparação, uma orientação para trabalhar esses

[7] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado I.

> conteúdos em sala de aula, por mais que estejam nos parâmetros curriculares, eu creio que está como uma orientação, né? Mas a gente não tem, assim, nenhuma... nenhuma... um direcionamento de como trabalhar esses conteúdos transversais entendidos assim, não como algo que já está pronto e deve ser obrigatoriamente trabalhado em sala de aula, se entende os conteúdos transversais nesse sentido, mas assim eu não tenho essa... essa abertura para trabalhar assuntos diversos dentro de um contexto dentro da história, correlacionando. A gente conversa, tem uma conversa paralela, mas acaba sendo algo bem informal, não é algo direcionado (informação verbal) [8]

Em outras falas, podemos identificar iniciativas positivas dos docentes que procuram trabalhar de acordo com as proposições dos PCNs. O professor entrevistado III avalia a proposta dos temas transversais como:

> Muito importante porque na vida a gente não tem os conhecimentos separados por área, né? Agora eu vou precisar só da matemática, agora eu vou precisar só do Português, não existe isso, né? Para a vida a gente está usando esses conhecimentos, assim, de forma aleatória, não existe aquela... aquela grade, aquele negócio separando cada conteúdo. Como a gente pensa em trabalhar; então, a gente tem que levar em consideração essa transversalidade. Agora há uma dificuldade muito grande, principalmente no aluno de EJA, porque como muitos, às vezes, fazem muitos anos que deixaram de estudar, aí voltam, aí vem com aquele pensamento bem, bem fechado, né? Aí é difícil você conseguir porque eles dizem: "professora, mas não é aula de história? Você tá trazendo isso que não tem nada a ver com história?" Tem aquela barreira, e pra você quebrar... é igual aquela história: água mole em pedra dura tanto bate até que fura (informação verbal) [9]

---

8 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado III.

9 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado III.

O discurso acima nos permite perceber a crítica ao modelo científico que segrega os saberes, isolando-os uns dos outros. A narrativa acima é elucidativa no sentido de perceber que, embora nos apropriemos do conhecimento de forma compartimentada, sua utilização dá-se na vida de forma conjunta e coesa. O entrevistado também nos apresenta os entraves existentes na própria sala de aula para se trabalhar com o novo. Muitas vezes, os alunos da EJA estão habituados a um ensino mecânico, acrítico e tendem a não reconhecer as novas iniciativas adotadas pelo professor como possibilidade de aprendizagem. Contudo, é necessário que se adote o provérbio citado, que a insistência possa criar novas posturas diante do conhecimento.

Sobre a possibilidade de se trabalhar com os temas *meio ambiente* e *diversidade cultural* nas aulas de História, os professores entrevistados I e II afirmaram positivamente e lançaram algumas propostas.

> Sim, é possível trabalhar com esses temas quando, por exemplo, você tá dando "A chegada da família real ao Brasil", quando da formação do jardim botânico, por exemplo, esse seria uma deixa pra você entrar na biodiversidade brasileira, por exemplo, seria um, um tema interessante pra você colocar. Quando você tá trabalhando o café, a cana-de-açúcar você pode falar na questão do desmatamento, né? A própria exploração do pau-brasil você já coloca, introduz o desmatamento, né? O corte desenfreado de árvores sem nenhuma preocupação seria uma preocupação, ou quando se passa a trabalhar a industrialização na década de 70 que o lema em geografia, se coloca muito, o lema da década de 70 era "venham nos poluir". Porque em 70 não tinha a noção do grau de poluição e da nocividade que era. Então, o governo federal utilizou isso como lema para trazer as indústrias para o Brasil "venham nos poluir" (informação verbal) [10]

[10] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado I.

> Sim, a própria História do Brasil quando você fala da, da... quando os portugueses chegaram, a questão da exploração da terra, não é? O desgaste da terra, não é? O... como é que chama? O desmatamento da mata atlântica que começou com a colonização. Então, tem tudo a ver, não é? (informação verbal) [11]

É interessante perceber como os docentes acima encontram possibilidades de articular os conteúdos de História com os temas escolhidos para esse trabalho. Entretanto, suas proposições, mesmo pertinentes, apresentam-se de forma assistemática, sem um direcionamento para as questões atuais. Trabalhar com as questões ambientais e sua degradação, ao longo da História, requer do professor que este pense como objetivos atitudinais em seu planejamento, uma mudança de postura dos alunos frente ao uso desordenado e irracional dos recursos naturais, postura essa que traz modificações para o espaço praticado pelos sujeitos em sua vida cotidiana.

É importante destacar que em todos os conteúdos de História o tema *meio ambiente* pode ser discutido, uma vez que os homens constroem sua História a partir das relações com o meio, por assim dizer, com os espaços. Ora, como podemos nos separar da natureza, se também somos parte dela? Isso implica dizer que nós, educadores em geral e professores de História, em particular, precisamos considerar a nossa condição humana e o nosso compromisso com o futuro do planeta, dois dos sete saberes necessários à educação do futuro, segundo Morin (2006).

Sobre a *diversidade cultural*, os professores elencaram a temática da formação do povo brasileiro como melhor momento para se discutirem as diferenças em sala de aula. Depois dela, a imigração e os regimes totalitários também figuraram como possibilidades. Isso fica evidente nos seguintes depoimentos:

---

[11] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado II.

> A formação do povo brasileiro é a prova viva disso, não é? Porque a gente é um povo muito misturado, as várias culturas, cada um, cada povo. A imigração também, não é? (informação verbal) [12]

> No terceiro nível, eu trabalhei bem essa... essa questão quando eu estava falando da formação étnica do povo brasileiro. Então, aí sim eu trabalhei a diversidade cultural, foi a única vez que eu trabalhei a diversidade cultural, só no terceiro nível, porque esse tema surgiu e eu achei interessante colocar e falei da diversidade cultural, da formação, dessa mistura que nós somos, né? Isso eu trabalhei bem lá. Nos outros níveis ainda não. Geralmente quando cabe no tema é que eu coloco. No quarto nível nós estávamos trabalhando sobre nazismo e fascismo ai eu coloquei um pouco a diversidade cultural, né? a questão do racismo, do preconceito, mas muito assim.... solto, sem um trabalho direcionado para isso. Geralmente você vai introduzindo no próprio tema, quando cabe, eu faço a colocação (informação verbal) [13]

No depoimento dos professores, a diversidade cultural pode ser evidenciada a partir da miscigenação da população brasileira, dos entrelaçamentos entre as culturas que formaram as identidades no nosso país. Além de se constituir em um momento interessante para se discutir a formação do povo brasileiro no período colonial, a chegada dos europeus ao continente, bem como a ascensão dos regimes totalitários permitem ao professor de História discutir a alteridade. Isso implica apresentar essa formação como problemática, repleta de conflitos e forças antagônicas que não foram apaziguadas com a mistura. Mesmo o discurso de harmonia racial precisa ser discutido no afã de se identificar a que projetos políticos ele atendia ao tentar mascarar os conflitos presentes ainda hoje.

---

12 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado II.

13 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado I.

Mais uma vez alertamos para a necessidade de pensarmos a História como uma disciplina do presente, que cumpre uma função social: a de fornecer aos sujeitos, mormente os da EJA, as condições de pensar sobre a realidade planetária, sobre a condição humana e de se perceberem como agentes da História. Se, como já foi visto, não podemos ensinar uma História dos homens apartada do espaço, tampouco podemos desconsiderar os conflitos sobre a diferença na História. Todos os conteúdos de História possibilitam uma discussão sobre a diversidade e a diferença, pois as sociedades se organizam em grupos e estes se alicerçam em códigos culturais que formam suas identidades.

A educação deve fortalecer o respeito às culturas, as quais devem ser vistas não de forma romântica ou simplesmente como exóticas, mas com suas diversas imperfeições e inconclusões, à imagem do ser humano. Todas as culturas constituem uma miscelânea de superstições, ficções, fixações, saberes acumulados e não criticados, erros grosseiros, verdades profundas. A nossa é um exemplo disso. Não somos melhores nem piores.

Não podemos deixar de reconhecer que o trato pedagógico da diversidade não é algo fácil de ser empreendido na prática docente, haja vista que o professor, como seus alunos, carregam também preconceitos, mitos, verdades, ilusões. Mesmo assim, precisamos nos empenhar no reconhecimento da diferença e no estabelecimento de padrões de respeito, de ética e de garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo, o simples e o complexo, significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação, principalmente a EJA, para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano.

O contato com os professores mostrou-nos a dimensão das especificidades da EJA. No tocante ao ensino de História, as

entrevistas realizadas evidenciaram outro problema: dada à falta de carga horária suficiente, os docentes são impelidos a ministrar outras disciplinas que não fazem parte de sua formação, afetando a qualidade desse ensino. O Entrevistado II nos cita seu exemplo:

> Eu iniciei aqui com história e geografia quando tinha quatro turmas, como diminuiu algumas turmas eu tive que pegar outras disciplinas para completar a carga horária, as aulas de ciências e ensino religioso também (informação verbal) [14]

Diante de uma realidade imposta pelos serviços públicos estadual e municipal, na qual é de suma importância o professor possuir uma carga horária semanal elevada, para fazer jus à gratificação de sala de aula, bem como a manutenção deste profissional na escola, que tempo restará para ele e que disposição terá para planejar suas aulas, levando em consideração os temas transversais e a interdisciplinaridade? Além disso, é importante salientar que os livros didáticos de História, mesmo quando estão disponíveis para essa modalidade de ensino – e este não é o caso dos nossos entrevistados – não proporcionam, satisfatoriamente, um tratamento interdisciplinar a partir dos seus conteúdos. Os entrevistados afirmaram que quando resolvem *inovar* – leia-se praticar atividades problematizadoras e complementares ao conteúdo tradicional – precisam recorrer a recortes de jornais e de revistas, recursos didáticos válidos e importantes, mas cuja utilização demanda tempo, disposição e estímulo.

---

[14] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado II.

4 **CONCLUSÃO**

As ideias expostas neste artigo e as conclusões que apresentaremos a seguir não têm nenhuma pretensão de encerrar o debate. Ao contrário, almejamos ampliá-lo, pois nossas considerações a partir das entrevistas com aqueles professores, como quaisquer relações de intersubjetividade e produção do conhecimento, são inconclusas, parciais e correm os riscos da ilusão e do erro, como ressalta Edgar Morin (2006). Preferimos, portanto, deixar esse trabalho em aberto, haja vista a complexidade que envolve os debates sobre meio ambiente, diversidade cultural e educação. Feitas essas ressalvas, podemos destacar como conclusões:

1- Mesmo que concebam as possibilidades didático-pedagógicas de trabalhar com os temas transversais dentro do currículo formal da disciplina de História na modalidade EJA, os professores entrevistados, ao elencar alguns conteúdos que permitem essas abordagens, o fazem de forma assistemática. Geralmente essas propostas aparecem no discurso docente como um mero apêndice no conteúdo que está determinado oficialmente e que deve ser ministrado. Não percebemos, dessa forma, nenhuma postura que apontasse para o trabalho com temas transversais no sentido atribuído pelos PCNs.

2- O princípio da transversalidade na prática dos professores da EJA nos espaços pesquisados apresenta-se confuso, ou mesmo inexistente. Há muitas tentativas no sentido de inseri-lo como prática pedagógica, mas as dificuldades logo se apresentam na resistência dos alunos, na própria cultura organizacional da escola – que não encoraja esse tipo de

trabalho – e, por fim, na falta de um maior aprofundamento teórico, por parte dos docentes, em relação a essa proposta.

3- As tentativas interdisciplinares verificadas nos discursos dos entrevistados, por serem carentes de um maior planejamento e de um aporte teórico-metodológico que direcionem suas práticas, põem em risco sua conversão em futuras mudanças. Pensar e trabalhar os temas transversais *meio ambiente* e *diversidade cultural* nas aulas de História para a EJA implicam também refletir sobre o papel que essas discussões terão para a vida, para o convívio social e para a responsabilidade dos alunos diante dos conflitos e das transformações planetárias. Ressaltamos que vale mais uma cabeça bem feita que uma bem cheia, citação de Montaigne usada por Morin para intitular a obra "*A cabeça bem feita*".

A educação para a *cidadania planetária*, termo usado por Gadotti (2000; 2007; 2010), implica uma revisão curricular e uma reorientação de nossa visão de mundo sobre a educação como espaço para a inserção do indivíduo numa comunidade que seja local e global ao mesmo tempo. É uma cidadania integral, ativa e plena, o que implica também a existência de uma democracia planetária. Isso nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e representações sobre o outro, principalmente em relação àqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade que, em certa medida, diz respeito aos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Educação: saberes e desafios. **Trilhas**. Belém-PA, v. 2, n.1, p. 23-29, jul. 2001.

_____. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista-BA, v. 3, n. 5, p.15-29, 2005.

_____. Ecologia da ciência, ética da diversidade e educação transdisciplinar. **Desenvolvimento e meio ambiente**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 105-113, jul./dez. 2008.

BACHELARD, Gaston. **La poética del espacio**. México: Fondo de Cultura Económica. 2 ed. 1975.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Documento introdutório. Versão Preliminar, dezembro de 1995.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. V. 08

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília, 2002.

_____. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA**. Documento base, Brasília, 2007.

CAIMI, Flávia H. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: Editora da UPF, 2001.

DELORS, Jacques. (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília-DF: UNESCO/MEC; São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Regina H. **História & natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 5 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Cidadania planetária**: pontos para a reflexão. Disponível em: < http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0040/Cidadania_Plenataria_1998.pdf> Acesso em 7 jun. 2010.

_____; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana; WHH, 2008.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2006.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____; KERN, Anne B. **Terra pátria**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, p. 198-215.

O PROEJA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Xavier de Macêdo*
Marluce Dantas da Silva **
Walter Pinheiro Barbosa Junior***

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca identificar e refletir sobre o sentido[1] que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - assume para uma Escola Estadual de Ensino Fundamental no Rio Grande do Norte.

O que apresentamos neste artigo encontra suas raízes na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, uma vez que essa unidade de ensino, como campo de investigação, nos permitiu problematizar a relação entre o PROEJA e o Ensino Fundamental no âmbito do Estado.

A busca por compreender um projeto de educação profissional para jovens e adultos em uma escola de ensino fundamental se deu a partir das reflexões sobre nossa prática

---

* Graduado em Licenciatura (Matemática), pelo Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy (IFESP) e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte .

** Graduada em Licenciatura (Pedagogia) pelo Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy (IFESP) e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

*** Professor do Departamento de Educação da UFRN. Membro da Cátedra da UNESCO de EJA e Consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC.

[1] Assumimos aqui sentido na concepção aristotélica, em que este termo trata da faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos interiores ou exteriores.

como educadores e pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA); dos conteúdos trabalhados no curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e do conteúdo do Decreto Nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o PROEJA.

Em nossos campos de atuação profissional — escolas estaduais e universidade federal — percebíamos, ao observar e registrar as práticas cotidianas da sala de aula, que existia uma distância entre os conteúdos estudados na escola e o cotidiano do aluno da EJA, principalmente entre o que se ensinava em sala de aula e o que eles precisavam aprender para utilizar em seus trabalhos ou ocupações temporárias.

Nossas observações nos permitiram identificar que grande parte dos alunos da escola que tomamos como campo de investigação trabalhava com a horticultura, uma atividade vivenciada pela comunidade onde residem. No entanto, esse fato não era considerado no projeto de educação da escola.

Outro aspecto que pontuamos ao reconstituirmos aspectos históricos da instituição estudada foi o fato de a Escola Aldo Fernandes de Melo, em 2008, ter se constituído em uma das escolas contemplada com o *Programa Mais Educação* [2]. Neste programa a comunidade escolar poderia escolher oficinas para serem trabalhadas com os alunos que estudavam em um turno e permaneceriam na escola no contra-turno.

Entre as oficinas escolhidas, encontrava-se a criação de uma horta na escola. Procuramos identificar o efeito dessa oficina para os participantes e descobrimos, por meio de depoimentos coletados dos que vivenciaram esse momento na escola, que eles se dedicaram e se interessaram por essa atividade e que os

---

[2] O Programa mais Educação, criado no ano de 2008, objetivava que os alunos com baixo rendimento estivessem na escola no contra-turno participando de aulas de reforço em Português e Matemática.

oficineiros que trabalharam com as crianças foram os alunos do curso noturno da EJA.

A esses aspectos de construção da nossa pesquisa somaram-se os conteúdos que apreendemos e as atividades que realizamos na Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Entre as atividades realizadas durante o curso, destacamos uma que nos motivou a querer investigar o sentido que o PROEJA possui para o Ensino Fundamental no âmbito da rede de ensino estadual. Foi um trabalho de campo proposto na disciplina: "Concepções Curriculares em Educação Profissional em Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos". A atividade de conclusão dessa disciplina se constituía na criação de um Plano de Curso voltado para a realidade da comunidade escolar.

Como trabalhávamos na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, procuramos identificar, por meio de entrevistas com professores e alunos do noturno dessa instituição, o que mobilizaria essa comunidade escolar. Chegamos à conclusão de que o curso que correspondia às necessidades dos alunos da EJA naquela comunidade era o curso de Horticultura e Agroecologia.

Esse resultado nos oferecia a possibilidade de pensarmos uma educação escolar provida de sentido para o Ensino Fundamental no campo da EJA. Ao tomarmos contato com o conteúdo do Decreto Nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, percebemos que a base legal para instituir o que havíamos identificado, já estava dada, uma vez que o Decreto desafia os educadores brasileiros a pensar um processo de educação escolar que profissionalize os jovens e adultos da EJA.

A totalidade do que expomos acima evidencia os primeiros passos de quem buscou compreender, de forma ampla e profunda,

o sentido que o PROEJA possui para as escolas da rede estadual de ensino que oferecem o ensino fundamental para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Pretendemos a seguir, possibilitar uma aproximação das veredas que percorremos no percurso das nossas investigações.

2 VEREDAS PERCORRIDAS NO PERCURSO DA PESQUISA

Para buscarmos uma aproximação do sentido do PROEJA para o ensino fundamental da EJA na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, precisávamos escolher uma turma. Procuramos escapar das narrativas comuns dessa modalidade de ensino, que sempre procuram as turmas com alto índice de evasão e reprovação.

Estabelecemos como critério de escolha uma turma que tivesse um grande número de alunos frequentando diariamente as aulas e com o maior número de professores do quadro permanente. A partir desses critérios, escolhemos a turma A, do nível IV, da Educação de Jovens e Adultos.

Além de delimitarmos nosso estudo, foi necessário percorrermos um caminho provido de método, estratégias e procedimentos de investigação. Assumimos em nosso estudo a proposição de método elaborada por Barbosa Junior (2001, p. 26). Para esse pesquisador:

> O método não é algo que paira sobre nossas cabeças ou possui existência fora da consciência. Ele, também não é um instrumento para inspirar ou ser utilizado. Nesta perspectiva, concebemos o **método** organizado em duas dimensões: **complexificação da consciência e mergulho nos aspectos do fenômeno**.

Assumimos essa concepção de método como referência para investigarmos nosso objeto de estudo. Procuramos complexificar nossas consciências, por meio de reflexões, leituras de documentos pertinentes ao PROEJA como: Documento Base (PROEJA, 2006); Formação de Educadores para o PROEJA: Intervir para Integrar (CEFET-RN, 2007); Concepções Curriculares em Educação Profissional, em Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (CEFET-RN, 2008); e de obras e textos como os de Oliveira (2002); Perrenoud (2001); Coll (2000); Garcia (2004); Morin (2000); Freire (2002); Ghiraldelli (2002); Miras (2001); Moura (2007); Piconez (2003); Sole (1999) e tantos outros. Essas fontes colaboraram para ampliar nossa compreensão sobre a educação profissional no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Orientados pela concepção de método, procuramos nos debruçar sobre aspectos do cotidiano da turma A, do nível IV da EJA, e da vida dos moradores da comunidade de Gramorezinho, onde habita uma parte considerável dos educandos da turma estudada.

Esse caminho fez emergir a necessidade de continuarmos nossos estudos/investigação assumindo um pensamento estratégico. Optamos por este termo ao identificarmos no pensamento de Morin (2000, p. 90 - 91), que:

> A estratégia [...] elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. [...] Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo. [...] É na estratégia que se apresenta sempre de maneira singular, em função do contexto e em virtude do próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios.

Essa concepção de estratégia do pensador francês sintoniza-se com o método que assumimos e, ao mesmo tempo, contribuiu para abordarmos os acontecimentos cotidianos de uma sala de nível IV da EJA, concepções e práticas educativas da escola e o cotidiano da comunidade onde habita parte considerável dos educandos que se constituíram como sujeitos do nosso estudo.

Esta forma de pensar método e estratégia constituiu-se no fundamento do que pensamos como procedimentos, ou seja, para nós, procedimento de pesquisa é a ação refletida e formulada por um pensamento estratégico.

Nessa perspectiva, adotamos a entrevista e o questionário como procedimento de aproximação de vinte e seis alunos e seis professoras da turma de nível IV da EJA, cujos focos foram: características pessoais, dificuldades enfrentadas e o trabalho em sala de aula.

Para execução das entrevistas e aplicação dos questionários foram realizados pequenos encontros específicos, nos quais os entrevistadores solicitavam aos entrevistados que falassem sobre suas trajetórias, como aluno ou como professora da EJA, para, em seguida, responderem ao questionário. Os dados mais relevantes foram sendo anotados em formulário, elaborado especialmente para esse fim.

O exame das fichas de matrículas dos sujeitos da pesquisa colaborou para identificarmos o espaço onde habita o maior número de educandos e nos apropriarmos um pouco da trajetória de vida escolar desses jovens e adultos.

A leitura da ficha funcional dos professores se constituiu em uma fonte de pesquisa importante, revelando dados que nos permitiram compreender alguns motivos que explicam um pouco das práticas educativas dos professores que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Outro procedimento foi o exame dos documentos existentes na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, como o seu Projeto Político-Pedagógico e registros do cotidiano da prática educativa da sala de aula estudada. Transcendendo um pouco os muros da escola, coletamos depoimentos de moradores antigos de Gramorezinho, uma comunidade situada no bairro de Lagoa Azul, na Zona Norte de Natal-RN, próxima ao conjunto residencial Gramoré.

Esses depoimentos e dados coletados se constituíram em uma fonte. A análise dessa fonte de pesquisa, envolvendo depoimentos de alunos e professoras, relatos de moradores mais antigos da localidade, anotações de fichas de alunos, materiais didáticos produzidos (redações, avaliações, relatórios) contribuíram para uma maior compreensão sobre as possibilidades de um ensino que integre a formação humanística, científica e tecnológica nas turmas dos últimos anos do ensino fundamental da EJA.

Essas foram as veredas que escolhemos para compreendermos alguns aspectos do nosso objeto de estudo. Agora o convidamos para compartilhar conosco um pouco do que nos foi dado saber sobre os sujeitos da pesquisa, o que nos aproximou um pouco mais do sentido do PROEJA para o ensino fundamental.

3 SUJEITOS DA PESQUISA

As professoras e os alunos da EJA, Turma de nível IV “A”, da Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, constituem os sujeitos da nossa pesquisa. Eles e elas são as pessoas que nos permitiram pensar e produzir este artigo.

3.1 AS PROFESSORAS

O exame da ficha funcional revelou a existência de seis professoras, pertencendo ao quadro efetivo da Escola. Entre elas, quatro encontram-se na faixa etária entre 24 e 30 anos, e as outras duas entre 35 e 45 anos de idade. Essa variação de idade entre as professoras assemelha-se à variação de idade entre os educandos da turma com a qual elas trabalham.

Outro aspecto que procuramos identificar na ficha funcional foi o lugar onde a professora habitava. Em relação a este aspecto, os dados revelaram que existe uma grande distância entre a escola e a residência das professoras. Entre as seis professoras, apenas uma reside no bairro Pajuçara, vizinho ao bairro onde se localiza a Escola; uma professora habita no conjunto residencial Parque dos Coqueiros, que apesar de estar localizado na Zona Norte, fica distante e contra-mão para a escola. Essa Professora precisa tomar duas conduções para chegar até a escola; duas das professoras residem no centro de Natal, que fica a 40 minutos da escola; e as outras duas residem no bairro de Nova Parnamirim, na cidade de Parnamirim/RN, extremamente distante da escola, localizado na Zona Sul da cidade.

Esse dado nos despertou para querer saber um pouco da rotina diária vivida por estas professoras e, assim, saber em que nível social, físico e emocional elas se encontravam ao chegarem à sala de aula. As respostas obtidas nos revelaram que algumas saem de uma escola diretamente para a outra, sem tempo até mesmo para uma alimentação digna, na maioria das vezes, o jantar que conseguem fazer antes de entrarem na sala da EJA é simplesmente um refrigerante com um salgado em uma lanchonete localizada nas proximidades da escola.

Esses processos são motivados entre outros aspectos pela distância e demora de transportes coletivos, que afetam não só a chegada, mas também o retorno das professoras para suas casas. As que habitam na Zona Sul da cidade só estão de volta a suas residências por volta de meia-noite.

Esse aspecto do cotidiano colabora para que não lhes sobre tempo para repensarem a prática do dia, o que refletiria em tomadas de decisão para a aula seguinte. Essas informações nos permitiram perceber, também, que essas condições sociais, geram em certa medida, uma distância maior entre a prática educativa na sala de aula e a práxis cotidiana dos alunos.

Todas têm formação acadêmica com graduação nas disciplinas que lecionam. Elas são formadas em Letras, Geografia, Matemática, História e Ciências Biológicas. Todas possuem pós-graduação, sendo uma mestra e as demais especialistas.

De acordo com Tardif (2002, p. 51), "A maioria dos sujeitos educadores da EJA se forma na prática, com a enorme criatividade que os caracteriza". Isto significa que, apesar de a EJA hoje, no Brasil, está fundamentada na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, respaldada pela Constituição Federal de 1988, ainda é preponderante a presença de educadores marcados pela ausência de formação docente específica para esse campo educacional. O Artigo 4, inciso VI, da LDBEM em vigor, aponta razões suficientes para que se leve em conta esses aspectos diferenciais, quando determina: "Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando".

No termo *adequado*, está explicitada a exigência da especificidade de uma formação docente para EJA, sob o ponto de vista de uma relação pedagógica com pessoas que fazem parte da força produtiva do país e que trazem consigo experiências de vida que não podem ser menosprezadas. Mesmo considerando

esse aspecto, contamos com um conjunto de educadores que não escolheram trabalhar com essa modalidade de ensino, muitos professores precisavam ter sua carga horária organizada nos cursos noturnos, por terem vínculos empregatícios nos outros turnos.

Outra característica importante que identificamos na ficha funcional foi o fato de todas as seis (06) professoras pertencerem, também, ao quadro do município de Natal, Extremoz ou escola privada. Esse dado, associado ao fato da distância que as professoras moram em relação à escola, colabora para que não se tenha um profissional com boas condições físicas para educar estudantes com especificidades tão complexas como os educandos da EJA.

Na entrevista, identificamos que todas as professoras almejam melhores condições de trabalho, traduzidas em: escola limpa, com laboratórios, inclusive de inclusão digital; sala de multimeios; biblioteca; salas de aula com espaço adequado ao número de alunos, favorecendo uma boa relação no processo de ensinar e aprender, equipadas com quadro branco, cadeiras, carteiras confortáveis e com recursos audiovisuais instalados, entre outros. Sobre isso Freire (2002, p.73) afirma:

> O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são, de tal maneira, perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

As entrevistas que realizamos nos fizeram perceber que as condições de trabalho estão atreladas a outros significados, tais como: a valorização social do professor, por meio da implantação

de um piso salarial condizente com a importância do trabalho docente, acabando assim com a dupla e, às vezes, tripla jornada de trabalho e, consequentemente, com a intinerância dos professores entre as escolas; e a promoção de formação continuada, pois de acordo com Demo (2002, p.10):

> É direito do professor e dever do Estado proporcionar as condições favoráveis de formação completa, apropriada para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constantes e profundas transformações.

Essa proposição que citamos está de acordo com a Lei nº. 9 394/96, Capítulo VI, Artigo 61, quando afirma a necessidade da formação dos profissionais da educação, de modo que atendam aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

As seis (06) professoras da escola, também expressaram a urgente necessidade da elaboração e efetivação de um currículo especial para EJA, em que a prioridade seja a abordagem dos conteúdos científicos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana, assim como o pensar de novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho.

Mesmo observando que as professoras demonstram satisfação, compreensão e competência no trabalho com a turma "A", do nível IV da EJA, nos surpreendemos ao analisar o discurso das professoras e perceber que suas narrativas consideram pouco suas condições de vida cotidiana, como: não jantar; passar o dia distante da família; deslocar-se por meio de um sistema de transporte coletivo pouco eficiente e/ou transitar em um espaço carregado de carros, barulho e não ter tempo para estudar e planejar suas atividades, dada à tripla jornada de trabalho que realizam.

Esse elemento identificado na pesquisa nos indicou que, em certa medida, a narrativa das professoras oculta sua condição de vida, é como se a professora “enquanto gente” não existisse. Essa constatação obtida na nossa pesquisa nos permite acreditar que o exercício da prática docente colabora para gerar uma espécie de alienação (utilizamos esse termo no sentido de estranhamento). Trata-se de um estranhamento do sujeito, da professora em relação a si mesma, ela não existe como mulher e gente, é uma professora que, enquanto tal, possui responsabilidades cotidianas que precisam ser cumpridas.

Por fim, a aproximação com as professoras nos fez saber que a reclamação mais habitual é com a pouca frequência dos alunos e com o desinteresse, especialmente dos mais jovens. Na tentativa de entender essas faltas, procuramos, por meio de observação e entrevista, identificar alguns motivos dessas ausências. Encontramos: a saída tarde do trabalho; os constantes engarrafamentos do trânsito na ponte de Igapó; o cansaço pelo longo dia de trabalho e também a desmotivação pela dificuldade em compreender o conteúdo estudado.

Vamos buscar uma aproximação desses aprendentes, vejamos como se apresentam os nossos jovens e adultos.

3.2 OS ESTUDANTES

Como primeira forma de aproximação aos estudantes da EJA IV, recorremos às fichas de matrícula. Esse procedimento revelou que a matrícula inicial registrava um total de 36 alunos, e, no entanto, havia 26 alunos frequentando a sala de aula.

Dos matriculados, 22 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com uma faixa etária que varia entre 15 e 58 anos. Podemos considerar esta turma como sendo de jovens

e adolescentes, porque 24 alunos estão entre 15 e 21 anos de idade; 08 deles encontram-se na faixa entre 23 e 35 anos; e 04, entre 36 e 58 anos. Esta diversidade de idade se constitui em uma tatuagem desta modalidade de ensino.

Ao contrário dos professores, verificamos que todos residem próximo da escola: 13, no conjunto Gramoré, onde se localiza a escola; 03 no conjunto Pajuçara, que faz fronteira com o Gramoré; 04 residem no Loteamento Câmara Cascudo; 05, no conjunto Eldorado; e 11, no Gramorezinho. Essa proximidade entre a escola e as comunidades onde habitam tende a criar uma atmosfera de familiaridade do modo de ser e de viver dos alunos, o que em certa medida choca-se com o modo de vida dos educadores que habitam distante dessas comunidades.

Os alunos da turma que estudamos são egressos do ensino regular e têm mais de nove anos de escolaridade. São todos nascidos numa classe social pouco favorecida, por isso enfrentam muitas dificuldades sociais, econômicas e culturais, fator que interfere diretamente na situação escolar em que se encontram.

Segundo Fonseca (2002) estes sujeitos voltam à escola como uma ação de cuidado consigo mesmos, como um direito a um investimento pessoal adiado pelas condições adversas em suas vidas. O que se destaca nesta observação é que, mesmo sendo um cuidado consigo, as dificuldades que os alunos expressam não são consideradas pela escola, não são discutidas e aprofundadas, perdendo-se no cumprimento das obrigações escolares cotidianas.

Seria importante a escola ter claro que ignorar tanto os significados que o aluno atribui ao espaço escolar como as dificuldades por ele encontradas contribui para arraigar alguns sentimentos já bem acentuados no aluno da EJA: sentimento de inferioridade, vergonha, culpa por não ter estudado no “período

correto", ansiedade, medo. Esses sentimentos limitam projetos e ações, pois são o contrário do movimento positivo, próprio da pessoa que gosta de si, admira sua gente, enfrenta com segurança os desafios da vida e faz valer os seus direitos.

A escola poderia promover ações que conduzissem o aluno a superar suas dificuldades, a formar uma imagem positiva de si mesmo, a ter interesse pelos conteúdos escolares e ter sucesso escolar. De acordo com Freire (2002, p.109): "O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'".

Contudo, nesse mesmo espaço, também se manifestam relações de afeto, cumplicidade e solidariedade, construídas por alunos e professoras. Isso aponta outra lógica no espaço educativo da EJA: a construção de um projeto coletivo em que alunos e professores sejam efetivamente cúmplices do ato de aprender e ensinar.

O modo como os alunos produzem a vida material pode se constituir em um ponto de partida para se pensar o sentido que o PROEJA pode atribuir ao ensino fundamental no campo da EJA. Essa possibilidade nos fez procurar na ficha de matrícula dos alunos, a forma como eles produzem sua vida material. Essa fonte nos revelou que 14 alunos classificam-se como desempregados e sem profissão, os dez restantes recebem fixo, em média, um salário mínimo.

Entre os alunos que se declaram sem profissão, encontram-se os que trabalham nas atividades agrícolas da comunidade de Gramorezinho. Esse fato fez emergir a necessidade de visitarmos as residências desses alunos, objetivando uma aproximação do modo de ser e de viver desses educandos, buscando pistas que nos permitissem compreender se o PROEJA teria sentido para essas pessoas.

As entrevistas com os alunos nos possibilitaram saber que muitos deles, desde os dez anos de idade, cultivam hortaliças. Essa é uma prática cultural da comunidade desde sua origem. Esse indício nos convidou a fazer um estudo mais profundo da comunidade buscando saber se é possível estabelecer na escola um programa que combine uma formação humanística, científica e tecnológica. No próximo item, vamos nos aproximar da comunidade do Gramorezinho.

3.3 A COMUNIDADE DE GRAMOREZINHO

Provocados pela necessidade de aprofundar a pesquisa, adentramos a comunidade, procurando conhecer as plantações de hortaliças, entramos nas residências e conversamos com antigos moradores que nos encantaram com a simplicidade e beleza de suas histórias.

Estudar a história dessa comunidade, considerando a geografia, o ambiente natural e suas práticas cotidianas, redimensionou nossa concepção e nos fez entender aspectos importantes do modo de pensar e de viver dos alunos da Turma de EJA que investigamos.

As nossas observações nos permitiram compreender hábitos e costumes tradicionais de uma comunidade que teve início na década 1930. Segundo o Senhor Cícero Nogueira, ela começou com a chegada da família Nogueira, vinda da cidade de Ceará-Mirim-RN. Depois dessa família, chegaram outros moradores que, aos poucos, foram povoando o Gramorezinho.

As pessoas que chegavam eram oriundas do interior e traziam consigo a prática de cultivar hortaliças. Assim, teve início as atividades agrícolas com hortaliças que perduram até os dias de hoje. Na época, grandes dificuldades foram enfrentadas, entre

elas, o deslocamento para o centro de Natal/RN, único espaço comercial da cidade onde iam vender seus produtos.

Para chegarem até lá, faziam longas caminhadas a pé ou a cavalo, atravessando a ponte velha (ponte de ferro) de Igapó ou, por outro lado, caminhavam até a praia da Redinha e faziam a travessia de barcos ou lanchas. Na época, esses moradores não contavam com os serviços de energia, água encanada, hospitais nem escolas. Segundo o Senhor Cícero Nogueira, a escola pública mais próxima ficava no bairro das Quintas.

Na década de 1940, teve início a primeira escola pública nesta comunidade e observamos que continua sendo a única até os dias de hoje. No início, esta escola chamava-se Escola de Pé no Chão, hoje Escola Municipal Maria de Lourdes Godeiro.

Um fato nos chamou atenção. Um dos nossos entrevistados, Seu Cícero Nogueira, afirmou ter sido um dos professores do curso noturno. Naquela época, tinha cursado apenas a 3º série do Ensino Fundamental, mas ensinava os que sabiam menos que ele a ler, escrever e fazer as quatro operações da Matemática.

O Senhor Nogueira fala com muito orgulho e saudade daquelas noites em que, para dar aulas, levava seu lampião a gás. Mas eram noites felizes e de muita paz. Dormiam de portas abertas, caminhavam por entre as veredas só ou acompanhados, sem medo da violência e sem perigo de encontrar algum ladrão.

Hoje, com a chegada da urbanização e a construção de inúmeros conjuntos residenciais, esta comunidade já conta com os serviços de energia, água encanada, estradas, transportes, escolas e postos de saúdes em comunidades próximas. Mas nos foi possível observar que esses benefícios trouxeram elementos que, paradoxalmente, tencionam a vida dos moradores, como: violência, poluição e turbulências do trânsito. Mesmo assim, as mudanças sofridas com o tempo não têm sido tão grandes, pois percebe-se uma “hereditariedade” nos hábitos e comportamentos

desta nova geração que, em parte, é aluno da Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, como, por exemplo, a continuidade do cultivo das hortaliças. São poucos os jovens que buscaram outras profissões, quase todos dão continuidade ao trabalho iniciado por seus pais.

Dentre as dificuldades enfrentadas por esta comunidade nos dias atuais, percebe-se claramente a preocupação que eles têm com a poluição das lagoas Azul e do Sapo, de onde retiram a água para regarem as plantas. Próximo às citadas lagoas existe uma lagoa de capitação que recebe água servida de comunidades vizinhas e que no período de inverno corre o risco de sangrar e destruir as plantações.

Outra dificuldade que percebemos durante nossa incursão na comunidade foi em relação ao adubo usado em suas plantações. Antes o que chegava até eles era gratuito, e hoje precisam pagar mil e duzentos reais para adquirirem um caminhão de adubo, quantidade necessária para continuar o cultivo das hortaliças.

Nas entrevistas com nossos alunos, dentre todos os assuntos, o que mais despertou nosso interesse, depois de visitarmos a comunidade, foi o relato de que não pretendem mudar de profissão e que gostariam de aprender técnicas que lhes propiciassem conhecimentos para mexer melhor com a terra, para aumentar suas produções e diversificar o tipo de produtos cultivado por eles.

Esse depoimento, em que se explicita o desejo de cuidar da terra e melhorar os saberes sagrados daquela comunidade, não é considerado pela escola.

Vejamos um pouco da prática educativa da Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo.

3.4 ALGUNS ASPECTOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A TURMA DO NÍVEL IV DA EJA

As professoras entrevistadas afirmavam que sentiam muitas dificuldades no trabalho com a EJA, uma vez que a formação inicial não lhes ofereceu subsídios suficientes para isso. Segundo elas, essa condição agravava-se pelo fato de a proposta curricular praticada ser a mesma do ensino regular, voltada para atender o público infantil. Essa perspectiva abandona as especificidades demandadas pelos jovens e adultos.

Essa ausência de uma formação específica dos educadores e de um currículo adequado às especificidades do público da EJA nos levou a perceber a necessidade de repensar a prática didática e a gestão pedagógica da escola focalizando os componentes básicos para a educação escolar na sociedade contemporânea. Segundo Libâneo (1994, p.18),

> As formas que assume a prática educativa sejam não intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extraescolares, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determinam objetivos e lhe provê condições e meios de ação.

Isso significa que a educação é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Assim, as finalidades e meios da educação subordinam--se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados.

Em se tratando de uma reflexão sobre a prática educativa em sala de aula, é importante destacar que grande parte dos professores brasileiros que se encontram atuando em sala de

aula foram formados para ministrar aulas expositivas. Em algumas disciplinas, utilizavam-se, como procedimento, aulas laboratoriais. No entanto, essas aulas não levavam os alunos a pensarem, mas a realizarem mecanicamente os experimentos.

Percebe-se hoje que os professores estão sempre em busca de melhoria na qualidade de ensino, na reorganização, reinvenções da prática, a partir do já conhecido. Registra-se isso não só na história do campo educativo como também em qualquer campo do saber.

Na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, na Educação de Jovens e Adultos, nível IV turma A, onde realizamos nossa pesquisa, os alunos se encontram com idade entre 15 e 58 anos, demonstram interesse e desejo de aprender e uma vasta leitura de mundo, os chamados conhecimentos prévios. No entanto, apresentam dificuldades no processo de sistematização dos seus saberes e na relação com os saberes da escola.

As professoras entrevistadas evidenciam em suas narrativas uma prática provida de insegurança causada pelas mudanças introduzidas no processo educacional. Tudo, ou quase tudo, que aprendemos nos cursos de formação de professores que aconteceram há mais de uma década foi considerado “antiquado”. Subitamente as transformações sociais, tecnológicas e relacionais surgiram com uma velocidade intensa e, com isso, o professor:

> [...] repentinamente se sente despido de todo arsenal prático conhecido e se vê diante de uma quantidade enorme de ideias e formas de trabalhar em sala que é preciso aprender. (ZAGURY, 2006, p. 42).

Essa foi a sensação que nos invadiu no campo de pesquisa. Percebe-se que, enquanto educadores, precisamos aprender rápido, como no dito popular “a toque de caixa”. Sobre esse aspecto, é necessário dizer que há pouca oportunidade nos

espaços e tempos escolares para o debate e a reflexão sobre as propostas curriculares para os diferentes níveis de ensino. O que não é de se estranhar, pois, não raramente os professores são considerados apenas executores das mudanças que os *experts* elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implantação das reformas no âmbito do contexto escolar, recebendo a culpa pelo fracasso de algo que sequer puderam opinar.

Pensamos que a prática educativa da turma que estudamos ainda não percebeu seus sujeitos e sua capacidade criadora, falta estudo para compreender seus rituais e uma dose de rebeldia para se transformarem em uma escola que corresponda às necessidades e desejos dos estudantes e das comunidades com as quais trabalham.

A nossa aproximação dos sujeitos e de alguns aspectos da prática cotidiana da turma estudada contribuíram para pensarmos sobre as práticas identificadas e para sugerirmos alguns sentidos que o PROEJA possibilita ao ensino fundamental.

4 O PROEJA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL ALDO FERNANDES DE MELO

Buscar compreender o sentido do PROEJA para o ensino fundamental, investigando e relacionando a Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo com a comunidade de Gramorezinho possibilitou uma aproximação das práticas educativas da escola, da situação de vida e trabalho das seis (6) professoras e do modo de ser e de viver do bairro, onde uma parte considerável dos estudantes da EJA mora.

Esse conhecimento, gerado pelo processo de investigação científica, nos permite inferir que o PROEJA pode mobilizar os sujeitos a partir de suas demandas específicas. Essa perspectiva justifica-se pela análise dos resultados da pesquisa, através dos quais se constatou que a maioria dos educandos pesquisados já estão praticando atividades na área de horticultura, na forma de produção familiar em que os conhecimentos (empíricos) são repassados de pais para filhos, constituindo-se em uma alternativa ao modelo convencional de produção.

Possibilitar uma profissionalização dos sujeitos a partir das demandas da comunidade onde eles habitam pode estabelecer um nível de comunicação entre comunidade e escola ainda hoje pouco conhecido. Trata-se de um processo em que, partindo-se da identificação dos saberes necessários à comunidade, se constrói um projeto educativo que valorize os saberes dos educandos e de sua comunidade. Ao mesmo tempo, esse projeto deve permitir a superação dos limites do conhecimento empírico contribuindo para que os alunos acessem os saberes elaborados pela ciência, de forma que esse conhecimento melhore a produção e a compreensão dos alunos sobre si, sobre sua relação com o outro e com o mundo.

O conjunto do trabalho que realizamos apontou no sentido de se implantar na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo o PROEJA, enquanto um curso integrado em Horticultura e Agroecologia, na perspectiva de oferecer uma educação humanística, científica e tecnológica estabelecendo um sentido não só para os educandos do ensino fundamental, mas para a comunidade onde a escola localiza-se.

No entanto, reconhecemos que há limites para implantação do PROEJA, uma vez que não temos um quadro docente qualificado para trabalhar a formação profissional do curso que identificamos como necessário e o fato de a escola

não possuir uma estrutura física e tecnológica adequada para o desenvolvimento das atividades do curso. Esses limites podem ser superados na medida em que as comunidades escolares e locais dialoguem e se organizem politicamente para exigir do Estado o direito a uma educação pública que os qualifique.

No caso específico da escola e da comunidade, o PROEJA contribuiria para enraizar uma tradição da comunidade oferecendo a ela a possibilidade de continuar produzindo sua vida material, por meio de hortaliças aperfeiçoando a produção e melhorando a relação da comunidade com a terra, sem causar danos expressivos ao solo, à água e à qualidade dos alimentos, promovendo assim a segurança quanto à alimentação e à sustentabilidade da horticultura para Natal-RN. De acordo com o Documento Base do PROEJA, Brasil (2006, p. 6):

> É fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Também de acordo com o Decreto nº. 5.840/2006, Artigo 1º, parágrafo 3º, o PROEJA pode ser adotado pelas instituições públicas municipais e estaduais e por entidades privadas de serviço social, aprendizagem e formação profissional associadas ao “Sistema Sindical”. E o Artigo 5º, parágrafo único, dessa mesma lei, determina:

> As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardar com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Observando o campo legal, podemos sugerir que as rosas não nascem das leis, por isso mesmo não bastam documentos, é preciso um entendimento de que o PROEJA só fará sentido se contribuir para se pensar o atendimento aos educandos concebendo que profissionalizá-los é antes de tudo garantir um direito ético e legal.

Contudo, diante desse conhecimento maior, proporcionado pela pesquisa cujos resultados compartilhamos nesse texto, concluímos que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) articulado ao Ensino Fundamental (Decreto nº. 5.840/2006. Art.1º) se constitui em uma vereda que reorganiza e estabelece um diálogo frutífero entre escola e comunidade.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciarmos nossa pesquisa procurávamos o sentido do PROEJA para o ensino fundamental no campo da EJA. Mas, percorrendo diversas veredas, encontramos uma prática educativa que não considera a vida dos educandos e educadores e que desconhece a vida da comunidade onde uma parte considerável dos discentes mora e que produz sua vida material por meio da relação com a terra cultivando hortas caseiras.

Os alunos vindos dessa comunidade são jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidades escolares ou, que por motivos diversos, tiveram oportunidades descontinuadas. Estes educandos, em sua maioria, são pais e mães de família que trabalham em pequenas hortas e com os frutos desse trabalho tentam manter suas famílias. Buscam a escola com a

esperança de que esta os prepare para trabalhos mais rentáveis e consequentemente possam ter uma qualidade de vida melhor.

Munidos de grandes expectativas, estes educandos chegam à escola. Mas logo sofrem a decepção de não encontrar aquilo que procuram e necessitam, pois os educadores da EJA são professores que, depois de enfrentarem dois expedientes de trabalho, chegam para o terceiro turno, desta vez no noturno, já cansados e sem muito preparo, já que muitos deles não possuem uma formação continuada. É sabido também que nem a escola e muito menos esses professores possuem material didático e capacitação para fazer frente às exigências do mundo tecnológico, globalizado e informatizado.

Mesmo assim, reconhecemos que essa escola se nos apresenta como uma terra fértil para semear e cuidar do desenvolvimento e crescimento de um programa como o PROEJA. Essa certeza se nos apresentou após a realização desta pesquisa, a qual nos possibilitou o conhecimento dos educadores e suas práticas pedagógicas; dos educandos e suas necessidades educacionais, seus conhecimentos prévios e vontade de crescer sempre. Essa vontade encontra-se também nos docentes, os quais apresentaram o desejo de aprender, se informatizar, se atualizar. Esses educadores também estão insatisfeitos com as condições de trabalho que enfrentam e com os salários que recebem, mas encontram-se imersos em uma realidade que não lhes permite perceber que são capazes de realizar muito mais, vivem como um grande gigante adormecido.

A realidade e o contexto social em que se encontram os alunos da EJA da Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo deixa clara quão grande será a contribuição que o PROEJA trará superando a histórica dicotomia entre formação profissional e educação básica. Percebemos que há uma intencionalidade para que seja implantada nesta citada escola um curso do PROEJA

voltado para o setor de horticultura, atendendo assim à realidade e à necessidade desta clientela.

Entendemos que qualquer programa que não seja articulado com um projeto de desenvolvimento econômico e social mais amplo e que não considere o movimento das classes sociais, com vistas à superação do próprio sistema capitalista, não poderá superar a dicotomia entre o pensar e o fazer. O que se destaca nesta observação é que as dificuldades expressadas pelos alunos não são considerados pela escola, não são discutidas e aprofundadas.

Seria importante que a escola compreendesse que não deve ignorar nem os significados que o estudante atribui ao espaço escolar nem as dificuldades por ele encontradas, pois isso contribui para arraigar alguns sentimentos já bem acentuados nos alunos da EJA, por exemplo, sentimento de inferioridade, vergonha, culpa por não ter estudado no "período correto", ansiedade, medo. Esses sentimentos limitam projetos e ações, uma vez que são o contrário do movimento positivo, próprio de quem gosta de si, admira sua gente, enfrenta com segurança os desafios da vida e faz valer os seus direitos.

Diante de tudo que conseguimos expor, sugerimos que o sentido que o PROEJA possa ter para o ensino fundamental depende muito das pessoas envolvidas no processo, da atenção que os profissionais e estudantes atribuem a si mesmos e aos sujeitos que se educam, pois a pesquisa nos permitiu compreender que o sentido do PROEJA para o ensino fundamental na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo e a comunidade onde essa unidade de ensino localiza-se brota de um modo de ser e de viver singular que faz com que Gramorezinho seja única em todo o planeta Terra.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, F. de. **Etnomatemática:** uma construção pedagógica em ação. 2008. Disponível em: <http:// www. sbem. com. br/ filos enem/ comunicação científica./trabalhos>. Acesso em: 18 nov. 2008.

BARBOSA JR, W. P. O *ethos* humano e a *práxis* escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-pedagógico. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Tese** (doutorado em Educação). 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LEI Nº. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília. N. 1, 2006.

BARBOSA JR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, C**. Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.

DOLL JR. W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DEMO, P. O Professor e seu direito de estudar (p. 20-51). In**:** SHIGUNOV, Neto Alexandre. MACIEL, Lizete S.B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FONSECA, M. da C. F. R**. Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

____. Desafio da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica. Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Anais...** São Paulo: 1996. Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília. MEC, 1997.

FERREIRO, E. A. Pesquisadora que Revolucionou a Alfabetização. **Nova Escola.** São Paulo, Edição Especial, p. 76 – 78, mês: dezembro, 2004.

GADOTTI, M. **A Gestão democrática na escola para jovens e adultos**: Idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA na perspectiva da proposta de Reorganização Curricular. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003.

GARCIA, M. C. A Formação de Professores: Centro de Atenção. *In* NOVOA, A. (Coord.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote: 2004.

GHIRALDELLI, JR, D. As Teorias Educacionais e as Didáticas na Modernidade e pós-modernidade. In **Didáticas e teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NOVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, T. M. de M. **Processos de ensino-aprendizagem com/ de alunos professores jovens e adultos**. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, S. G**. A nova educação e você.** O que os novos caminhos da Educação Básica, pós LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais**. [S.l.]: Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores. Disponível em: <www.nea.fe.usp.br/. 2003>. Acessado em: 8 mar. 2009.

RODRIGUES, Â. ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1993.

SILVA, A.C.R.; BARACHO, M. das G. (Orgs.) **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Rio Grande do Norte. Natal: CEFT-RN, 2007.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a Aprendizagem e sentido da aprendizagem. In COLL, C. et al. **O construtivismo na Sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

TAVARES, O.A. de A.; PINHEIRO, R.A. (Orgs.) **Concepções curriculares em educação profissional, em educação básica e na educação de jovens** e **adultos.** Natal/RN: CEFET, 2008.

TARDIF, M. **Saberes, documentos e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZAGURY, T**. O Professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

INVESTIGANDO AS CAUSAS DA EVASÃO EM CURSOS DO PROEJA NO IFRN: O CASO DA UNIDADE DE CURRAIS NOVOS

Francisco Daniel Nunes Ricarte*
Alexandre Kleber Pereira Lira**
Dante Henrique Moura***

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – visa oferecer oportunidades educacionais à parcela da população brasileira que por motivos diversos não concluiu o ensino fundamental e/ou médio. Isso demanda que esses sujeitos recebam uma formação básica e profissional que contribua para melhorar suas condições de inserção política, cultural, social e econômica, o que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a essa dimensão.

O público que se insere nesta modalidade de ensino é muito grande. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE), em 2005, referente à distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de

* Licenciado em Ciências Biológicas (2006) pela UERN e especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2009) pelo IFRN. Email: daniel.ricarte@ifrn.edu.br.

** Graduado em Ciências, Contábeis pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil(2005). É Assistente em Administração do IFRN. Email: alexandre.lira@ifrn.edu.br.

*** Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri, é professor da Departamento Acadêmico de Formação de Professores do IFRN. Email: dante@ifrn.edu.br - IFRN

estudos, revelam que aproximadamente 60 milhões de brasileiros não possuem educação básica completa.

Outro dado preocupante é que, de acordo com Brasil (2001, *apud* BRASIL, 2006), o público da EJA apresenta uma taxa de *abandono* escolar de 12% no ensino fundamental e de 16,7% no ensino médio. Além disso, a distorção idade-série chega a 39,1% no ensino fundamental regular e a 53,3% no ensino médio.

Apesar de o PROEJA abranger o ensino fundamental e o ensino médio, neste trabalho restringiremos a análise à integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, na modalidade EJA.

O nosso interesse pela pesquisa foi motivado pelo alto índice de evasão detectado nas turmas do PROEJA cujo ingresso ocorreu em 2006.2 nas Unidades de Currais Novos, Ipanguaçu, Mossoró e Zona Norte de Natal, todas integrantes do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte[1] (CEFET-RN).

A referida pesquisa também foi influenciada pelos resultados de outra pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC -, em 21 instituições da Rede Federal de Educação Profissional. No estudo, foi evidenciado, nas turmas do PROEJA, um índice médio de evasão superior a 30%, no período de 2006/2007.

Diante desse quadro, é importante desenvolver estudos que contribuam para identificar os motivos que levaram muitos estudantes do PROEJA a desistirem dos respectivos cursos em que estavam matriculados, visando implementar medidas destinadas a minimizar esse fenômeno.

---

[1] No dia 29 de dezembro de 2008, o CEFET-RN foi transformado em IFRN por meio da Lei nº. 11.892. Neste trabalho, de agora em diante, utilizaremos a denominação IFRN.

Diante do que foi exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar as causas da evasão escolar no âmbito do PROEJA na Unidade de Currais Novos do IFRN.

Nosso campo empírico de investigação foi o grupo de estudantes que ingressou no ensino médio integrado do Curso Técnico em Alimentos Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Unidade Currais Novos, no segundo semestre de 2006.

A pesquisa tem caráter misto, quantitativo e qualitativo, o que nos possibilitou uma maior exploração dos dados coletados. Como instrumentos da pesquisa, optamos pela aplicação de questionários com questões abertas e fechadas para facilitar a compreensão do fenômeno da evasão nos aspectos quantitativo e qualitativo.

2 **O PROEJA NO IFRN: A EVASÃO COMO MARCA DE SUA GÊNESE**

O Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o PROEJA[2] no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional. No dia 13 de julho de 2006, esse instrumento legal foi substituído pelo Decreto nº. 5.840, em função das muitas incoerências detectadas no período 2005/2006. A denominação original do Programa foi alterada passando a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA -.

O novo Decreto trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas destacam-se: a) a ampliação das cargas

---

[2] Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

horárias dos cursos (o Decreto nº 5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto nº 5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de Educação Profissional, ao passo que o Decreto nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA); c) ampliação da abrangência do Programa (o Decreto nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio, enquanto o Decreto nº 5.840/2006 incluiu o ensino fundamental).

Apesar desses potenciais avanços impulsionados pelo novo instrumento regulador do PROEJA, não se pode perder de vista que, na realidade educacional brasileira, especialmente no que concerne aos programas destinados aos jovens e adultos, predominam ações focais e descontínuas. Assim, há muitas dúvidas quanto à continuidade de programas como esse, haja vista os poucos resultados satisfatórios alcançados ao longo da história e no atual governo nessa esfera. Assim, de acordo com Frigotto (2005, p. 3), "a política de Educação Profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola da Fábrica, PROEJA e PROJOVEM".

Na Rede Federal de Educação Profissional, considerando o campo político-pedagógico, somente algumas instituições ofereciam, até a entrada em vigor do PROEJA, a educação de jovens e adultos. Não obstante, em nenhum dos casos "havia oferta integrada entre o ensino médio e a Educação Profissional técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante" (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 5).

Diante desses fatos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tem a difícil tarefa de incorporar a atuação no ensino médio integrado à Educação Profissional na modalidade educação de jovens e adultos à sua função social, apesar de nunca ter atuado na modalidade EJA até a vigência do Programa em análise. Moura e Henrique (2007) destacam que entre os grandes desafios do PROEJA está a integração entre três campos da educação que historicamente não estão próximos, ou seja, a modalidade EJA, o ensino médio e a Educação Profissional. Essa integração, caso se concretize, vai contribuir para que um Programa focal e contingente possa transformar-se em política pública. E, por essa via, poderá contribuir para a melhoria das condições sociais, políticas, culturais e econômicas dos coletivos aos quais se destina a política aqui discutida.

A oferta de vagas no âmbito do PROEJA no IFRN ocorreu a partir do segundo semestre de 2006. O primeiro edital para a seleção de candidatos, na Unidade de Currais Novos, foi publicado em agosto de 2006, com oferta de 80 (oitenta) vagas. Tendo em vista a baixa procura pela comunidade, o período de inscrições foi prorrogado até que se completassem 80 (oitenta) inscrições. Diante desse quadro, não foi realizado exame de seleção, de maneira que todos os inscritos foram *selecionados*.

Nesse contexto, não houve averiguação detalhada da escolaridade dos candidatos, resultando no ingresso de muitos candidatos que já haviam concluído o ensino médio. Em todas as turmas do PROEJA do IFRN/2006.2, foi recorrente a presença dessa *distorção* de escolaridade dos alunos, apesar de recomendação contrária explicitada no Documento Base. Embora nos editais de seleção constasse que o candidato não poderia ter concluído o ensino médio até a data de inscrição, tal exigência não foi obedecida, devido à ausência de mecanismos adequados para

fiscalizar esse aspecto e garantir que só fossem selecionados candidatos com certificado apenas de ensino fundamental. Esse e outros aspectos se reforçaram mutuamente no sentido de contribuir para que desde seu início, no IFRN, o PROEJA fosse acompanhado de elevadas taxas de evasão.

De acordo com Ferreira (2008), a evasão escolar não é motivada por um fator isolado, mas por um conjunto deles que, agindo articuladamente, culminam na desistência. Estes fatores apresentam graus diferenciados de relevância para cada indivíduo, embora existam aqueles cuja incidência é mais recorrente.

Observamos na literatura uma crítica unânime sobre a ausência de formação específica para atuar na educação de jovens e adultos como sendo uma dos aspectos que contribuem para a evasão. Sobre essa ausência de formação específica dos docentes da EJA, Di Pierro e Graciano (2003) explicam que a situação mais comum é que os professores que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino *regular*. Isso os leva a adaptarem sua metodologia a esse público ou reproduzem a mesma dinâmica de ensino que estabelecem com crianças e adolescentes.

Em pesquisa realizada na Unidade Zona Norte de Natal, do IFRN, os alunos relataram que a maior dificuldade enfrentada foi o excesso de conteúdo e a ausência de metodologias adequadas. Outros enfatizaram que também houve muita dificuldade para conciliar o horário do curso com o turno de trabalho (MENESES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2008).

Em outro estudo realizado no IFRN acerca da evasão no PROEJA, no Curso Técnico Integrado em Edificações, da Unidade de Mossoró, detectou-se que a principal causa da evasão está relacionada a questões sociais, seguida pela longa duração do curso (MEDEIROS, 2008).

A formação de professores e demais profissionais da área educacional representa importante medida para sanar um dos principais problemas condicionantes da evasão, isto é, o desafio pedagógico. É, por isso, que se recomenda

> gerar incentivos para que as instituições públicas de ensino superior ampliem sua capacidade de habilitar professores para o ensino com jovens e adultos, proporcionando também aos profissionais em exercício oportunidades de elevação de escolaridade, certificação e aperfeiçoamento profissional. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 44).

Com o objetivo de trazer a discussão para mais próximo do nosso objeto de estudo, a tabela abaixo demonstra o comportamento da matrícula a cada semestre no conjunto das turmas em estudo, todas da Unidade Currais Novos do IFRN, a partir do primeiro semestre do curso, 2006.2, até o período vigente. A tabela evidencia uma evasão de 50%, considerando que dos 80 alunos que ingressaram em 2006.2 apenas 40 continuam matriculados no primeiro semestre de 2009.

Tabela 1: Acompanhamento de matrículas por semestre letivo na turma que ingressou em 2006.2.

Semestre	2006.2	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	**Evasão**
Matrículas	80	66	48	46	40	40	**50%**

Fonte: Criação nossa a partir dos dados do Sistema Acadêmico

3 PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISE DA INFORMAÇÃO COLETADA

Nesta parte do texto analisaremos a informação obtida na investigação de campo por meio de triangulação da informação proporcionada pelos ex-alunos (desistentes), pelos alunos

que continuam matriculados, pelos professores, pela equipe pedagógica e pelos gestores acadêmicos.

3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES RELACIONADAS AO PERFIL

Aqui buscaremos traçar o perfil do grupo em estudo através da análise das questões de caráter socioeconômico que integraram a primeira parte do questionário dos ex-alunos. Além disso, levantaremos algumas considerações sobre a relação entre o perfil dos alunos e as causas da evasão.

Dentro da amostra de 25 participantes entre os ex-alunos pesquisados, a maioria, 64%, eram mulheres, conforme o Gráfico 1 a seguir:

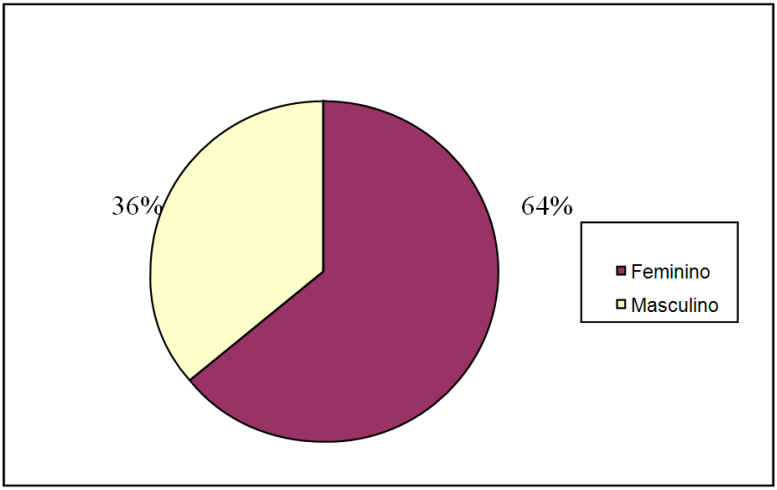

Gráfico 1: Gênero.

Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

Dentre os ex-alunos participantes, a maioria (56%) estava numa faixa etária compreendida entre 31 e 60 anos, como demonstra o Gráfico 2. Diante disso, podemos concluir que a evasão predominou no grupo de pessoas com faixa etária mais elevada.

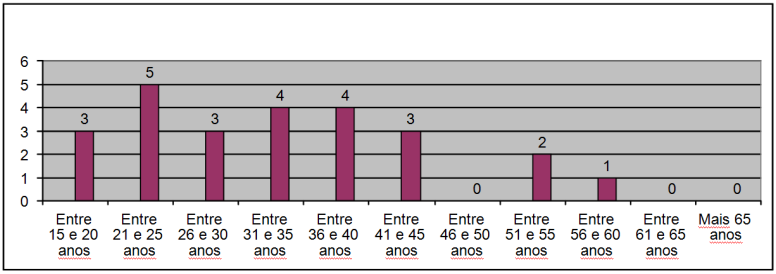

Gráfico 2: Faixa etária dos Ex-alunos.
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

Outro dado preocupante a ser ressaltado, conforme o Gráfico 2 acima, é que, na turma inicial, havia 6 alunos com mais de 40 anos, e o nosso estudo revelou que igual número de alunos nesta faixa etária desistiram. Neste sentido, podemos concluir que todos os alunos de maior idade abandonaram a escola. Em alguns depoimentos, observou-se a insatisfação desse público referente ao relacionamento com os mais jovens, como mostra a seguinte transcrição:

> [...] e se fosse possível separar os alunos na faixa 30 a 60 anos para que assim os mesmo [*sic*] se sinta [*sic*] à vontade e capaz de realmente desenvolver o seu trabalho, e, de fato, alcançar os seus sonhos desejados. (informação verbal) [3]

[3] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno A.

O fator trabalho foi bastante significativo para a desistência de muitos alunos, tendo em vista que a grande maioria, ou seja, 76% trabalham e destes, 94,7% exercem suas atividades no mesmo turno das aulas, de acordo com o Gráfico 3. Além destas constatações, identificamos que 76% dos desistentes têm filhos.

Por outro lado, os dados sobre os estudantes que permaneceram na instituição mostraram uma realidade diferente, visto que 67% deles não trabalham e 53,3% não têm filho.

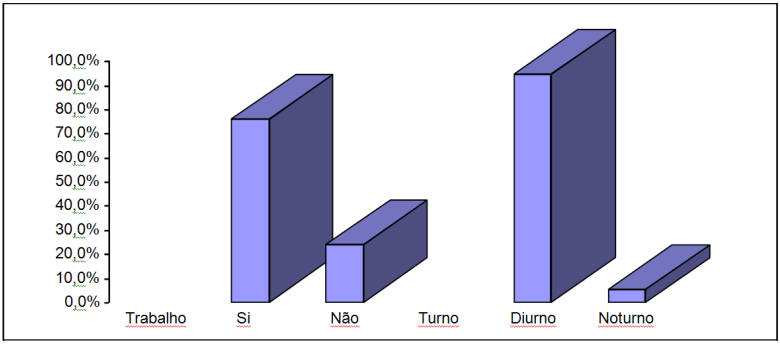

Gráfico 3: **Trabalho e Turno de Estudo.**
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

A partir da visualização do Gráfico 4, percebe-se que mais da metade, 52%, possui renda familiar entre 01 e 02 salários mínimos, 24% com renda de 02 salários mínimos e outros 24% percebem de 03 até 05 salários mínimos. Considerando os dados dos alunos que continuam na escola, 75% possuem renda entre 01 e 02 salários mínimos.

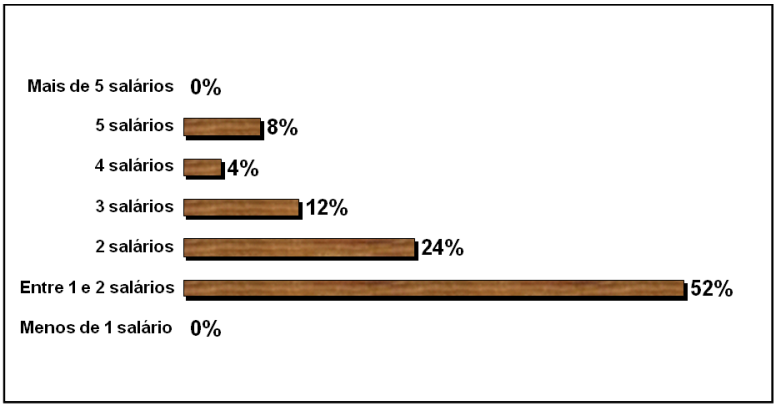

Gráfico 4: Renda Familiar.
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

No Gráfico 5, percebemos um número expressivo (56%) de ex-alunos com Ensino Médio completo e 8% com ensino superior incompleto, totalizando 64% com ensino médio concluído. Esse dado está em desacordo com a recomendação do Documento Base, o qual destina o PROEJA aos alunos concluintes, apenas, do Ensino Fundamental. Apenas 36% apresentam a escolaridade que atende ao documento legal.

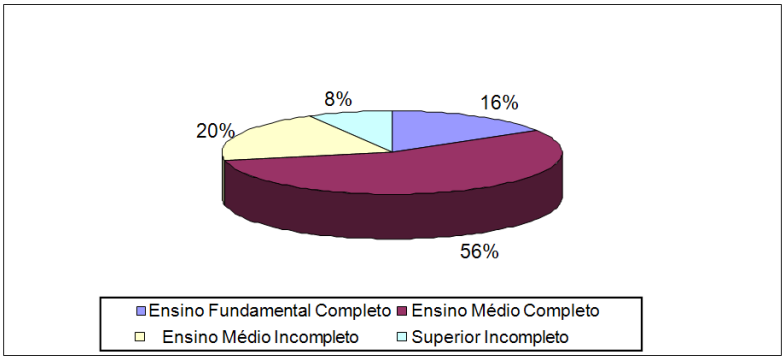

Gráfico 5: Grau de Escolaridade.
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DIRETAMENTE RELACIONADAS COM A VOLTA À ESCOLA E À EVASÃO

Neste item, vamos analisar as questões da segunda parte do questionário aplicado aos ex-alunos. A discussão a partir de agora se centrará nas causas que levaram os sujeitos investigados a voltarem à escola e aquelas que contribuíram para a sua evasão. Além disso, buscaremos a opinião dos pesquisados sobre os serviços assistenciais e de apoio ao ensino, prestados pela Instituição, com o objetivo de identificar em que medida tais atividades concorrem para a permanência dos alunos no ambiente escolar. Discutiremos as respostas dadas às questões 7, 8 e 9 juntamente com os comentários gerais dos sujeitos da pesquisa sobre as dificuldades encontradas na volta à escolarização, objeto da questão 10.

3.2.1 Análise da questão 07

O Gráfico 6 refere-se aos motivos que mais contribuíram para a volta dos sujeitos pesquisados ao processo de escolarização, considerando que muitos alunos na época estavam há muito tempo fora do espaço escolar.

A principal motivação da maioria dos pesquisados (23) para retornar à escola foi a oportunidade de fazer um curso técnico, visando obter uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. A segunda questão mais relevante para a volta à escola, citada pelos ex-alunos, foi refazer o ensino médio numa escola de qualidade, uma vez que 64% dos entrevistados já tinham concluído essa etapa da educação básica. Na sequência de prioridades, observamos que a oportunidade de fazer o ensino médio, foi o terceiro maior motivo para retornar aos estudos.

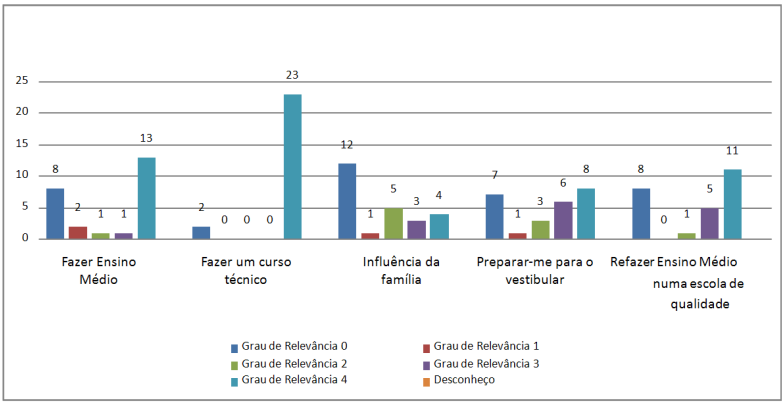

Gráfico 6: Fatores que influenciaram para o aluno voltar a estudar
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

É importante lembrarmos que apenas 36% dos desistentes possuem como máxima escolarização o ensino fundamental. A grande maioria dos que não permaneceram no curso tem escolaridade superior ao ensino fundamental. Esse dado é preocupante, pois revela que esse grupo ocupou o lugar daqueles aos quais o Programa efetivamente se destina, mas não concluíram o respectivo curso.

Por outro lado, os motivos para retornar à escola entre os sujeitos que já haviam concluído o ensino médio são bastante significativos, conforme declarou o ex-aluno B:

> [...] Fazia muito tempo que tinha estudado porque estudei em escola muito ruim, quase não tinha aula, os alunos que tinham que se esforçar e muitos estudavam quase só sem professor porque eles estava [sic] sempre em greve ou não iam trabalhar. (informação verbal) [4]

[4] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno B.

Para alguns, o desejo de refazer o ensino médio numa escola de qualidade está relacionado ao fato de adquirir uma preparação para o vestibular, que foi citado com grau de maior relevância por 8 entrevistados, visto que consideram o nível de ensino das escolas que frequentaram insuficiente para concorrer a uma vaga na universidade.

Com referência aos dados obtidos nos questionários dos alunos que continuam na escola, observamos uma tendência semelhante ao revelado pelos alunos desistentes, pois a maior parte considerou relevante o fato de voltar à escola para fazer um curso técnico, visando uma qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, alguns deram significativa importância à oportunidade de refazer o ensino médio numa escola de qualidade e preparar-se para o vestibular.

3.2.2 Análise da questão 08

Quando perguntamos aos ex-alunos sobre as principais causas que os levaram à desistência, 52% afirmaram, com relevância máxima, que a incompatibilidade de horário da escola com as demais atividades foi o principal fator que determinou a evasão escolar, conforme se pode observar no Gráfico 7. Nesse grupo, podemos ressaltar a existência de pessoas que estavam trabalhando e tiveram que abandonar a escola em virtude da necessidade de garantir o sustento da família.

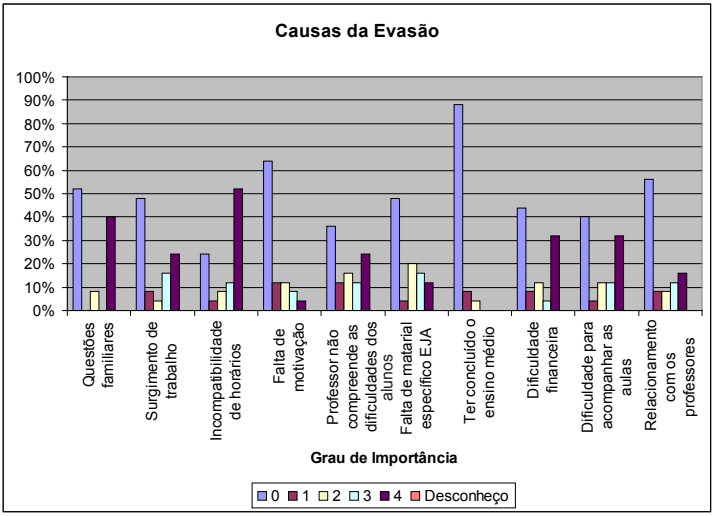

Gráfico 7: Principais causas da evasão
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

Além da incompatibilidade entre o horário do estudo e o do trabalho, outro motivo, como a necessidade de cuidar das responsabilidades domésticas, foi bastante relatado, visto que a maioria dos desistentes são mulheres casadas com ou sem filhos, conforme relata o ex-aluno E:

> Tenho uma filha que no tempo em que estudava no CEFET tinha 5 anos e estudava no mesmo horário que eu, pois não tinha o curso que eu estava fazendo a noite [sic], eu tinha que deixa-lá [sic] na escola porque não tinha outra pessoa para deixa-lá [sic] e as vezes [sic] chegava atrasado e perdia o assunto [...]. (informação verbal) [5]

Dessa forma, a segunda maior causa de evasão no curso estudado está relacionada a questões familiares, conforme apontado por 40% dos pesquisados. Muitos relataram que deixaram

[5] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno E.

de estudar para cuidar de um familiar doente ou até mesmo para atender à “pressão” de entes próximos que não aceitavam o fato de uma pessoa com faixa etária mais elevada voltar aos estudos. Nesse sentido, a ex-aluna F se pronunciou acerca de sua própria situação:

> Vou relatar o maior problema que enfrentei, sou casada tenho filhos adolescentes e estava muito voltada para meus estudos e esquecendo um pouco dos meus filhos e minha casa, meu marido ficava questionando se era certo eu deixar minha família para se voltar para os estudos [sic] já que eu já tinha 39 anos. (informação verbal) [6].

O depoimento da ex-aluna F é emblemático, porque traz à tona, em toda sua plenitude, a questão de gênero própria de uma sociedade machista que culpabiliza a mulher que tenta (que ousa) voltar aos estudos. É importante que observemos que a própria mulher assume esses valores, quando resignadamente diz que estava “esquecendo um pouco dos meus filhos e minha casa”, assumindo ela própria um comportamento machista.

O terceiro maior motivo de evasão, e o mais significativo desde o ponto de vista mais diretamente pedagógico, foi a dificuldade dos estudantes para acompanhar o nível de conhecimentos exigido pelos professores. Esse motivo foi apontado por 32%, com grau de importância máximo (“4”) e por 12% com grau de importância “3”. A citação seguinte confirma a constatação quantitativa:

> [...] Também tem a questão que eu não conseguia as vezes [sic] acompanhar os professores pois em pouco tempo que começamos a estudar nas primeiras semanas eles já vieram com uma descarga de assuntos que nos [sic] não tinhamos [sic] estudado ainda não conheciamos [sic] digo

---

6 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno F.

> isso porque todos os alunos comentavam isso nos atrapalhavam muitas vezes nos confundiam e ficava dificil [sic] de compreender [...]. (informação verbal) [7]

Os alunos conseguiam enxergar a necessidade de um tratamento diferenciado que atendesse às suas necessidades, tendo em vista o longo tempo fora da sala de aula e as dificuldades após o retorno à escola. Alguns docentes revelaram em seus depoimentos que não possuem a devida qualificação para desenvolver uma metodologia capaz de atender aos alunos do PROEJA, conforme explicitado na transcrição a seguir:

> Até o momento, encaro como um desafio, pois não dominamos ainda a linguagem/ metodologias que são necessárias para o ensino no PROEJA. Observo que preciso ler bastante sobre currículo para esse segmento. (informação verbal) [8].

A dificuldade financeira foi o quarto maior fator motivador da evasão em Currais Novos, sendo citado por 32% dos participantes. Já na Unidade de Mossoró a dificuldade financeira foi a principal causa da evasão. Apesar de o nosso estudo revelar que esta foi apenas a quarta maior causa de desistência, há uma relação direta entre os aspectos financeiros e a incompatibilidade entre o horário das aulas e o do trabalho, pois muitos ex-alunos foram enfáticos ao afirmar que desistiram de estudar, porque o horário de trabalho era o mesmo das aulas. Como o trabalho é prioritário, uma vez que é fonte de suprimento das necessidades financeiras, o aluno desiste da escola. O ex-aluno 1 esclarece essa questão da seguinte forma:

> Um dos principais motivos foi a questão financeira por não ter um troquinho para lanchar isso foi me chateando muito e outros, foram muitas dificuldades

---

7 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno G.

8 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o docente A.

> com algumas disciplinas. [...] Eu pensava muito em trabalhar para ter dinheiro, para mim era melhor acordar cedo para trabalhar do que para estudar. (informação verbal) [9]

Quanto aos alunos que permanecem na escola, a maioria atribuiu grande relevância às dificuldades financeiras, apesar de alguns citarem como relevante a incompatibilidade entre os horários de estudos e as demais atividades.

O quinto principal motivo da evasão foi, como o terceiro, de natureza pedagógica. Exatamente 24% dos participantes, confirmaram que alguns professores não compreendem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do Proeja, de maneira que os alunos têm dificuldades para entender o que eles explicam. Dessa forma, as dificuldades pedagógicas influenciaram bastante na decisão de desistir do curso, considerando a existência de relação direta entre os dois fatores pedagógicos constatados na pesquisa: falta de domínio de metodologias de ensino adequadas à situação de sujeito adulto (ou jovem) em processo e escolarização e incapacidade de compreender as dificuldades de aprendizagem desses sujeitos. Isso revela a falta de formação adequada de parte significativa dos professores que atuam no PROEJA. Estes dados reforçam e qualificam aqueles encontrados na pesquisa da SETEC, a qual revelou como importante fator causador da evasão a questão pedagógica. A fala do ex-aluno K, transcrita a seguir, é esclarecedora a esse respeito:

> A dificuldade que eu tive de enfrentar, principalmente com as disciplinas trabalhadas de forma muito corridas [sic], o motivo pelo qual não conseguia acompanhar o raciocínio lógico da coisa, ou seja, era muita informação pra uma pessoa como eu que tinha saído de sala de aula a [sic] muito tempo. Por tanto [sic], no meu ponto de vista a equipe do

---

[9] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno I.

> CEFET tinha que ter certa compreensão quanto aos alunos do (PROEJA), muitos são donos ou donas de casa, trabalha [sic] e isso afeta os estudos seja de forma direta ou indireta. Precisamos usar outro [sic] métodos de ensino. (informação verbal) [20]

Na pesquisa da Unidade da Zona Norte, a maioria dos alunos confirmou que alguns docentes naquela unidade utilizavam metodologias inadequadas e excessiva quantidade de conteúdo. Então, o desafio pedagógico é algo comum no âmbito do IFRN.

Alguns docentes em seus depoimentos chegaram a ratificar a existência de tal problema e apontaram como possíveis soluções, além da formação profissional dos docentes, a implantação de metodologias de ensino diferenciada que, aliada aos fatores descritos na citação abaixo, prestaria uma grande contribuição na resolução dos problemas da EJA,

> Entendo o sujeito do [sic] EJA como sujeito de aprendizagem, com plenas condições de aprender, mas que precisa de uma metodologia que se adeque a sua forma de aprender. Evidentemente a formação profissional não é o único fator a ser observado, os incentivos financeiros, o material didático, o espaço escolar adequado são fatores que somam e ao final tornam-se decisivos. (informação verbal) [11]

Os membros da equipe pedagógica afirmaram que a escola não dispõe de proposta metodológica que possa atender às necessidades do PROEJA pois esse alunos enfrentam um conjunto de dificuldades ao longo de sua trajetória acadêmica que deixaram sequelas que só podem ser sanadas com a aplicação correta de métodos que possam suprir as lacunas deixadas.

Os professores, em quase sua totalidade, afirmam que a escola não disponibiliza material didático apropriado, no entanto,

---

20 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o ex-aluno K.

11 Informação verbal extraída da entrevista realizada com o docente 01.

3 (três) docentes, afirmaram que produziam material de forma adaptada.

Outros, entretanto, disseram não achar necessária a utilização de um material diferenciado, principalmente os docentes da área profissional, pois acreditam que os alunos têm um aprendizado considerado satisfatório. Além disso, o discente tem interesse pelas disciplinas profissionais já que é diretamente relacionada com o curso que fazia e isto é demonstrado através da participação nas aulas práticas nos laboratórios e no melhor desempenho nas avaliações, comparado às disciplinas da área de formação geral.

Outro dado preocupante é que dentre os professores, apesar de alguns já terem trabalhado mais de 20 (vinte) anos em sala de aula, apenas 3 tiveram experiência com a Educação de Jovens e Adultos antes de atuar no PROEJA. Outro dado importante diz respeito ao fato de nenhum dos professores ter participado de curso de capacitação, aperfeiçoamento ou especialização na área de educação de jovens e adultos ao longo da sua vivência educativa. Dentre os 13 docentes que colaboraram com a pesquisa, apenas 3 (três) participam do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo IFRN na Unidade de Currais Novos.

Além disso, parte dos alunos apresenta baixa autoestima, sentindo-se inferiorizados por professores e por outros colegas, os quais consideram que o aluno do PROEJA tem reduzida capacidade de percepção e entendimento. Foi exposto que existe tratamento diferenciado entre os alunos do PROEJA e dos demais cursos (Aluno 1):

> Na minha opinião, eu enfrentei e todos os alunos enfrentaram até agora um grande preconceito, principalmente por parte de alguns professores e alunos da instituição, pois para os mesmos nós não temos capacidade de aprender, então muitos de nós

> acabamos nos desanimando. Para que isso não ocorra é preciso haver uma mudança já, iniciando principalmente pelos os [sic] professores, pois os mesmos deveriam ter consciência que todos nós somos iguais. (informação verbal) [12].

Alguns docentes revelam não haver interesse e dedicação efetiva dos alunos do PROEJA com relação aos estudos e que isto contribui para notas baixas, reprovação e desistência. Outros professores revelam ter dificuldade para desenvolver todo o conteúdo programado no plano de curso, visto que os alunos têm grande defasagem e isto compromete o ensino.

3.2.3 Análise da questão 09

Ao ser mostrado aos participantes um conjunto de serviços que podem ser oferecidos ao aluno do PROEJA de qualquer instituição de ensino, para incentivar a permanência na escola, o resultado demonstrou que todos os serviços elencados são importantes, no entanto, alguns foram considerados mais relevantes, como a bolsa de trabalho, o centro de aprendizagem e o auxílio financeiro, os quais foram citados, considerando o grau de importância máximo, por 72% dos ex-alunos que responderam ao questionário, conforme evidenciado no Gráfico 8.

---

[12] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o aluno 01.

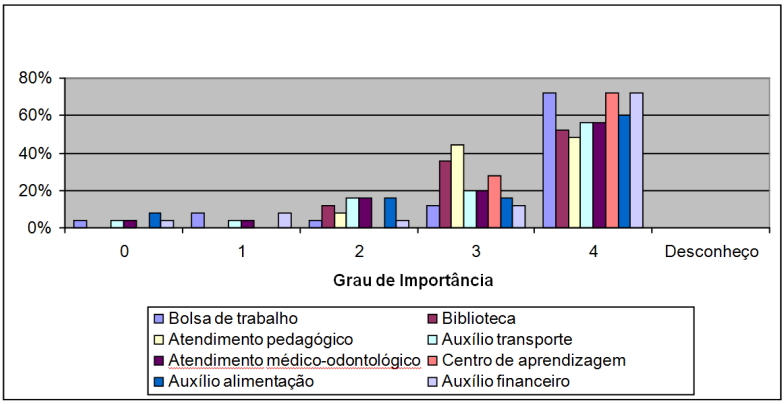

Gráfico 8: Serviços assistenciais e de apoio que podem ser oferecidos visando à permanência do aluno na escola
Fonte: Francisco Daniel Nunes Ricarte, Alexandre Kleber Pereira Lira e Dante Henrique Moura.

Todos os participantes da pesquisa consideram importante a prestação desses serviços, contudo, alguns professores alertaram que não é apenas esse apoio social que contribuirá para o sucesso na escola, tendo em vista a carência de conteúdo desses sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou identificar e analisar as causas da evasão em duas turmas do PROEJA da Unidade de Currais Novos, visando compreender esse fenômeno recorrente na educação brasileira, principalmente na educação de jovens e adultos, seja no âmbito da educação municipal, estadual ou federal.

Diante dos dados obtidos, observamos que os estudantes desistentes, na sua maioria, são de uma faixa etária mais elevada, com família e que exerciam alguma atividade remunerada ou doméstica, principalmente no turno diurno. Além disso, grande

parte deste grupo possuía renda familiar baixa, oscilando entre 1 e 2 salários mínimos.

Outro dado importante é que parte significativa dos desistentes das turmas investigadas não deveriam ter ingressado em turmas do PROEJA, tendo em vista que já possuíam certificado de conclusão do ensino médio, e esse Programa se destina a sujeitos que tenham como escolaridade máxima a conclusão do ensino fundamental, conforme explicitado no Documento Base. Dentre os ex-alunos, 64% tinham certificado de conclusão do ensino médio e 87% dos que continuaram no curso, concluíram a educação básica antes de ingressar no PROEJA.

A maioria dos estudantes que permaneceram são de uma faixa etária mais jovem, compreendida entre 21 e 25 anos. Neste grupo, 67% não trabalham; 53,3% não possuem filho e a grande maioria possui renda entre um e dois salários mínimos. Neste sentido, percebemos entre os dois grupos, ou seja, os ex-alunos e estudantes, uma diferença de perfil, tendo em vista as questões de trabalho, faixa etária e família.

Nosso trabalho conseguiu obter como principal causa da evasão a incompatibilidade de horário da escola com as demais atividades exercidas. Observamos neste ponto, uma influência implícita da questão financeira do aluno, que foi o quarto maior motivo da evasão. Alguns participantes disseram que muitas vezes precisaram trabalhar para manter a família. O fato de o horário do curso ser diurno também dificultou a conciliação entre o trabalho e a atividade escolar, uma vez que a oferta de trabalho na cidade de Currais Novos é, predominantemente, diurna.

Duas causas foram apontadas como problemas de ordem didático-pedagógica. Parte significativa dos entrevistados revelou ter dificuldade para acompanhar o nível de conhecimentos exigido pelos professores e muitos afirmaram que os professores não compreendem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes

do PROEJA, de maneira que os alunos têm dificuldades para entender o que eles explicam. É necessário ponderar, nesta discussão, o perfil histórico de formação escolar deficitária e descontínua destas pessoas.

Diante desta constatação, podemos concluir que o IFRN, especificamente a Unidade de Currais Novos, tem lacunas no que se refere a um quadro efetivo de docentes capacitados adequadamente para atuar no PROEJA.

O primeiro passo visando superar a realidade constatada é o reconhecimento e a compreensão das especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de escolarização. Esse entendimento contribuirá para que a gestão, juntamente com os docentes e equipe técnico-pedagógica, tome a decisão de estruturar um programa sistemático de formação continuada destinado aos atuais e futuros professores da Instituição que atuam/atuarão no PROEJA. Essa é uma importante medida voltada à criação de uma política de formação docente na área de educação de jovens e adultos, o que viabilizará, dentre outros aspectos, o desenvolvimento curricular nessa esfera, assim como a produção de material didático específico e de conhecimento em geral.

Finalmente, parece-nos claro que a transformação do PROEJA em política pública educacional também depende do esforço e do compromisso de cada instituição e dos seus profissionais, em seu espaço local, com o direito do jovem e do adulto a uma educação de qualidade. Isso contribuirá para mudanças significativas na vida desses sujeitos na direção de proporcionar-lhes melhorias em suas condições de participação efetiva na sociedade nas dimensões política, cultural e econômica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, Brasília, 13 de jul. de 2006.

_____. Casa Civil. **Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 2.080**, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base.** Brasília: Departamento de Políticas e Articulação Institucional, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: **<**http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2008.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. In **São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>. Acesso em: 21 mar. 2009.

MEDEIROS, Maria Marta de. **Evasão no Curso de Edificações na Modalidade Educação de Jovens e Adultos na Unidade de Ensino de Mossoró**. Disponível em: <http://www.intv.cefetce.br/connepi/viewpaper.php?id=1359.> Acesso em: 05 dez. 2008.

MENESES, F. M. G. ; PEREIRA, José Everaldo ; OLIVEIRA, D. S. . PROEJA: Melhor conhecer para melhor fazer. In: III CONNEPI - Congresso de Pesquisa e Inovação Tecnológica da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, 2008, Fortaleza. **Anais**... III CONNEPI, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18, 2007, Maceió. **Anais...**, Maceió: EDUFAL, 2007.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: Editora do CEFET-RN, 2007, p 17-34.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANNA, Heraldo Marcelin. **Evasão, repetência e rendimento escolar** – a realidade do sistema educacional brasileiro. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1101/1101.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2008.

MOTIVAÇÃO E ENSINO: fatores que interferem na aprendizagem do aluno – Concepções de Professores do PROEJA

Maria das Graças Pereira de Brito Lima*
Maria Neusa Freire Klein**
Giane Bezerra Vieira***

1 INTRODUÇÃO

A temática desse artigo nasceu das vivências decorrentes da nossa prática pedagógica, enquanto educadoras de jovens e adultos; e enfatizada no decorrer do curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, oferecido pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte - CEFET-RN.

É consenso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA -, que são várias as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Tal afirmação não advém apenas dos livros e trabalhos acadêmicos, mas principalmente das experiências vivenciadas, como dissemos acima, as quais retratam mais fielmente a realidade do que qualquer leitura até então feita. Tais dificuldades partem de diversos elos que

---

* Formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Pedagógica, Pós-Gradução em Administração Escolar pela UFRN e Pós- graduação: PROEJA- pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do RN.

** Formada em Pegadogia/UFRN e Especialista em PROEJA/IFRN. Atualmente é Professora na Educação de Jovens e Adultos(EJA), na Escola Municipal Profª Emília Ramos.

*** Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela UFRN (1987) e mestrado em Educação pela UFRN (1992).

se ligam, formando correntes que se transformam em entraves ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem daqueles que fazem a EJA. Os elos têm origens diversificadas: de um lado, a escola, ainda com muitas deficiências, que vão desde o currículo inadequado, estrutura física precária, gestores e professores desmotivados. Do outro, os alunos: de universos tão semelhantes e distintos ao mesmo tempo; com problemas sociais da mesma natureza, mas com atitudes, reações e comportamentos tão diversos e únicos em suas especificidades.

Nesse passo, reside uma grande dificuldade constatada na realidade escolar desse aluno, que é a desmotivação para aprender, questão nodal deste estudo.

Não tão distantes dessa realidade estão os alunos do PROEJA, com características e perfis semelhantes, no entanto, em níveis mais elevados de escolaridade e, por conseguinte, mais esperança de qualidade de vida, por entenderem fazer parte de um universo mais restrito e seletivo, uma vez que passam por um processo de seleção antes de ingressarem no referido programa.

Assim, no desejo de conhecer mais de perto a realidade vivenciada no âmbito do PROEJA, numa busca que extrapola os limites das leituras realizadas no presente contexto, as quais apontam a *motivação* e o *ensino* como alguns dos fatores que interferem no processo de aprendizagem do aluno, pretendemos aqui discutir a sua pertinência no contexto da modalidade da educação do jovem e do adulto, tendo como foco, algumas concepções de professores do PROEJA.

Nesse sentido, fundamentadas no paradigma sócio-construtivista de aprendizagem e ancoradas nas leituras de Ângelo, Bardin (2004), Canário (2004), Franco (2005), Freire (1996), Ghiraldelli (2002), Gomes e Moura (2006), Leontiev (1988), Miras (2001), Moura (2007), Oliveira (1999), Pozo (1996), Ries (2006), Solé (1999), Tapia e Garcia-Celay (1996), Tapia (2003),

Tapia e Garcia-Celay (2004), e Vygotsky (1988) buscamos, por meio de uma pesquisa exploratória, destacar pontos relevantes que viessem a corroborar com as ideias então postas. Para buscar as falas presentes neste trabalho, optamos, como instrumento metodológico, por uma pesquisa *in loco*, efetivada por meio de entrevistas com cinco professores que lecionam no PROEJA, na Unidade do CEFET, Zona Norte de Natal/RN.

Assim, o presente estudo contempla os seguintes objetivos: ampliar conhecimentos sobre os conceitos de motivação, ensino e aprendizagem; investigar as concepções dos professores em relação aos referidos conceitos; promover uma reflexão que possibilite uma ação diferenciada na prática docente, no intuito de construir e reconstruir o fazer pedagógico e, por conseguinte, a aprendizagem significativa.

Com esse norte, o presente artigo abarca em seu conteúdo, além dessa introdução, breves palavras sobre o PROEJA, algumas considerações acerca das ideias conceptuais de motivação/ensino/aprendizagem e suas interrelações, e a análise das entrevistas realizadas com os professores.

Por último, apresentamos as considerações finais, estabelecendo as devidas articulações entre os aspectos discutidos, na esperança de contribuir, de alguma forma, para as questões que inquietam a aprendizagem no âmbito do PROEJA, enquanto “ensinantes” e “aprendentes”, que somos.

2 **BREVES PALAVRAS SOBRE O PROEJA**

Por oportuno**,** consideramos pertinente tecer algumas palavras acerca do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos, criado no âmbito das instituições federais da educação tecnológica, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que manifesta o objetivo de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta da educação profissional e técnica de nível fundamental e médio, da qual em geral, o público alvo é excluído.

É um programa de inclusão social que possibilita uma oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão. Combina na prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007).

O PROEJA tem, em sua essência, um caráter inovador, que busca oferecer possibilidades de integração de três áreas presentes no sistema educacional brasileiro, quais sejam: o ensino básico, a educação profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

A integração com as várias áreas do sistema educacional e com o mundo do trabalho visa oferecer ao indivíduo a formação básica e ampliá-la para a profissionalização, isto é, proporcionar oportunidades educacionais que integrem a educação básica à formação profissional.

O PROEJA tem como público-alvo jovens e adultos acima de 18 anos e sem limite de idade máxima, com trajetórias escolares interrompidas ou descontinuadas, com a intenção de elevar seus níveis de escolaridade.

Conforme Moura, Ângelo e Gomes (2006, p. 2), “a educação profissional integrada ao ensino médio deve ser uma formação na vida, para a vida e não apenas qualificação do mercado ou para ele”.

Nesse sentido, o PROEJA é um desafio para todos que atuam e desejam uma transformação na educação brasileira, numa perspectiva de inclusão ou reinserção da população de

jovens e adultos para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2007).

Para tanto, urge naqueles que envolvidos estão com essa ideia, um compromisso permanente, no sentido de garantir e resgatar a esses sujeitos a oportunidade que lhes foi negada, por muito tempo, de se tornarem cidadãos históricos e participantes no mundo.

3 **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEITOS DE MOTIVAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DO JOVEM E DO ADULTO**

3.1 MOTIVAÇÃO

As inquietações dantes postas não são, nem de longe, novidade para quem trabalha na área da educação, mas permanecem ao longo do tempo, tornando-se pauta de questionamentos, preocupações e queixas de muitos educadores.

À luz dessas considerações, é importante fazermos uma reflexão sobre o que os professores fazem ou poderiam fazer, para criar situações de ensino ricas e prazerosas, de forma que despertem nos alunos o interesse e a motivação para aprender.

Nessa ótica, o primeiro passo é considerarmos os múltiplos aspectos em relação aos quais podem variar a atividade docente e que repercutem no interesse e na motivação do aluno para aprender. Para isto, é necessário conhecermos as variáveis pessoais que influem na motivação com que os alunos enfrentam suas atividades escolares. Tapia (2003), em suas teorizações sobre motivação, salienta que essa depende: dos objetivos que

se quer alcançar, das metas, da satisfação que vai obter, dos custos, dos efeitos negativos ou consequências positivas e das expectativas para conseguir algo.

Assim, o referido autor entende que a motivação é um processo complexo e acontece de duas formas: a *motivação de caráter intrínseco*, relacionada ao "eu**",** cujo envolvimento e manutenção na atividade escolar é interessante e geradora de satisfação. A outra forma é a *motivação de caráter extrínseco,* em que o sujeito é movido pela necessidade de desempenhar uma atividade com interesse em recompensas externas ou sociais, para receber elogios ou apenas evitar uma punição.

Tapia e Garcia-Celay (1996) apresentam metas que os alunos perseguem quando da realização de suas tarefas escolares, as quais são agrupadas em quatro categorias: a) metas relacionadas com a tarefa; b) metas relacionadas com o eu; c) metas relacionadas com a valorização social e d) metas relacionadas com a consecução de recompensas.

A primeira categoria de metas, relacionada com a tarefa, diz respeito às motivações intrínsecas, ou seja, vem do próprio aluno a vontade de aprender e de buscar soluções para os problemas. A segunda categoria de metas está relacionada com o "eu"; acontece quando o aluno reconhece que está tendo progresso e demonstrando competências. É o engrandecimento do ego. A terceira categoria de metas, aquelas relacionadas com o social, está vinculada ao reconhecimento social e/ou de aprovação do grupo; não são metas diretamente relacionadas com aprendizagem, entretanto, são importantes, pois se constituem em um elemento instigador da motivação para atingir os objetivos escolares. Mas, se for essa a única motivação, esta adquire um valor instrumental. Na quarta categoria de metas, está imbuída a concepção de recompensas externas, relacionadas com prêmios e castigos, como reforçadores externos de conduta. É interessante

ressaltarmos que as categorias de metas acima expostas não são excludentes, podendo o aluno enfrentar, em uma mesma atividade escolar, uma ou mais metas.

Um dos desafios que por ora se impõe é conhecermos que metas são adequadas para instigar o desejo dos alunos para aprender, fundamentando-as nos conhecimentos atuais sobre as suas características motivacionais. De forma geral, os estudos de Tapia e Garcia-Celay (1996), bem como os de Tapia (2003), permitem apontar uma série de fatores que podem afetar a motivação dos alunos em seu processo de aprendizagem, entre eles, as expectativas e estilos dos professores, os desejos e as aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar e, principalmente, as próprias características individuais dos alunos.

Desta forma, a motivação do sujeito se constitui em um complexo sistema de fatores, que se inter-relacionam, operando em conjunto na sua aprendizagem.

Na abordagem sobre esse tema, Solé (1998, p.39) afirma:

> (...) os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intragável e tediosa, desprovida de interesse ou inatingível para suas possibilidades.

Balizadas por esse pensamento, entendemos que as interações construídas no cotidiano da sala de aula constituem instrumentos de motivação, que não são uma característica somente do aluno, mas da própria situação de ensino/aprendizagem.

Segundo a autora acima mencionada, a motivação não é uma responsabilidade exclusiva do aluno, até porque há momentos em que ele se sente intrinsecamente motivado e, em outros momentos, não.

Assim, são diversos os aspectos que envolvem ou influenciam na motivação do educando, que podem depender da situação social, do equilíbrio emocional, das expectativas geradas, ou seja, tudo que lhe possa atribuir sentido e significado para aprender.

Solé (1998) afirma que a motivação do aluno está relacionada com os enfoques de ensino trabalhados pelo professor. As práticas fundadas na transmissão e memorização de conteúdos, que levam o aluno a ter como meta a obtenção de uma nota para ser aprovado, constituem o enfoque superficial e não o motivam a uma verdadeira aprendizagem. Enquanto que as formas de ensino organizadas em torno da problematização e construção partilhada de conhecimentos caracterizam o enfoque profundo e se apresentam como elementos de motivação que podem provocar transformações no pensamento dos alunos.

As teorizações de Tapia e Solé sobre motivação e ensino atentam para os aspectos construtivos desses conceitos e seus desmembramentos em situações de sala de aula. Porém, optamos por uma reflexão que também acentue os seus aspectos culturais e pedagógicos.

Fundado no princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos, Leontiev (1988) teoriza sobre o conceito de motivação, relacionando-o à teoria da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Para esse autor, a atividade está ligada ao processo de satisfação das necessidades do indivíduo, por meio do objeto que motiva o sujeito a executar a ação, ou seja, é o motivo que o impulsiona a ter uma atitude frente à situação a ser resolvida. Por outro lado, ação refere-se a um processo de realização da atividade para o qual o indivíduo está se dirigindo.

Leontiev (1988) considera que os motivos são significações que os sujeitos dão às suas ações, transformando-as em atividade. O conceito de atividade é fundado no conceito de trabalho de Marx e Engels. O trabalho, no sentido do materialismo histórico dialético, constitui-se como produtor da vida material e espiritual em que não há separação entre o pensar e o fazer. Do mesmo modo, a atividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. Ao curso psicológico da atividade corresponde a realização de diversas ações, cada ação composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa.

Leontiev (1988, p. 68) define como atividade:

> [...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

Há, segundo o autor, uma dependência do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade implica um sentido. Por sua vez, a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. Conforme exemplifica Leontiev, a atividade de ler o livro somente para passar de ano não é uma atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade.

Podemos compreender que o conceito de atividade contém alguns elementos que formam a estrutura psicológica dos sujeitos.

Apresenta os seguintes componentes: *necessidade – motivo – finalidade – condições para obter a finalidade*. A necessidade é o fator desencadeador da atividade; ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. Considerando essa definição de atividade, podemos inferir que nem toda aprendizagem é uma atividade, mas somente aquela que é movida por uma necessidade.

Abstraímos do pensamento de Leontiev que o ensino e a aprendizagem se constituem em atividades encharcadas de motivos sociais. Os motivos ou motivações representam o sentido da aprendizagem. Se o sujeito não tiver um motivo para aprender, essa aprendizagem não acontecerá.

O processo de construção do conhecimento é mediatizado pela cultura; e os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso, é que a *motivação* e o *ensino* se constituem formas universais e necessárias ao desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

O que está em questão, neste artigo, é como a *motivação* e o *ensino* podem interferir no desenvolvimento das competências cognitivas e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem.

A motivação depende da relação do sujeito com o ambiente no qual está inserido com os outros sujeitos que o rodeiam. Com base nessa compreensão, é possível dizer que o desejo ou as necessidades para realizar determinada tarefa no contexto escolar, nasce de um motivo.

De acordo com Leontiev (1988, p. 290)

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, [...] o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Esta citação permite visualizar o caráter social e coletivo da aprendizagem. O autor valoriza os aspectos interacionais da aprendizagem e do ensino e acentua que esses processos são mediados por práticas de interação. O conhecimento não é dado ao homem só através de habilidades inatas, mas, construído numa relação entre o homem e a cultura, em que há uma transformação da cultura e do próprio homem. É verdade que o cérebro dispõe de mecanismos hereditários, bem como de dispositivos inatos que permitem conhecer, porém, é verdade, também que essa capacidade de conhecer somente se efetiva na interação com os semelhantes e com o mundo cultural, no qual nos encontramos imersos desde o nascimento. É essa interação que possibilita o desenvolvimento da condição humana de produzir cultura. Essa produção da vida cultural está ligada às necessidades e à motivação humanas de reprodução da vida material e espiritual.

3.2 ENSINO

Tomando-se como ponto de partida a ideia de que “ensinar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p.68), podemos

entender que o ensino deve considerar a diversidade cultural, as singularidades de cada grupo, a valorização dos problemas do cotidiano do sujeito e de seus familiares.

Sob essa perspectiva, é preciso considerar que uma prática educativa reflexiva do ato de ensinar-aprender deve ser pautada numa relação de reciprocidade e compartilhamento de saberes que são particulares e, ao mesmo tempo, possui uma universalidade.

Acerca das questões conceituais inerentes ao processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos, tomamos como base o referencial teórico de Moura (2007, p. 2), quando diz:

> Sob o ponto de vista etimológico, ensino e aprendizagem são duas categorias com características próprias: ensino pode ser considerado como um movimento liderado e coordenado por um sujeito profissional - ensinante - habilitado para intervir, mediar a situação de forma a socializar competentemente os "saberes" produzidos historicamente pela sociedade. Aprendizagem é a consequência dessa mediação, resultando na apropriação, pelos sujeitos aprendentes, de "saberes", conhecimentos, habilidades, atitudes que depois de internalizados serão socializados.

Com esse olhar, a tarefa de ensinar adquire uma conotação peculiar, na medida em que é da "capacidade de aprender de que decorre a de ensinar", implica a habilidade de *apreende*r, como bem lembra Freire (1996), o que não é possível através da mera transmissão de conhecimentos.

Continuando nessa linha de pensamento, Moura (2007) faz lembrar a concepção de Vygotsky, ao defender "ensino-aprendizagem como processos indissociáveis". Nesse sentido, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, a partir da relação do sujeito com a sua cultura, o que ocorre por meio da intervenção do outro, bem como dos instrumentos através do ensino.

Não distante dessa compreensão, a concepção de Piconez (2003) aponta que as práticas escolares devem procurar refletir uma ação compreendida nas experiências concretas do indivíduo. Para essa autora, o aluno aprende melhor por meio das relações interpessoais, do compartilhamento de suas vivências, respeitando-se mutuamente.

Nesse passo, o processo de ensinar envolve, portanto, sujeitos em constante construção, seres potencialmente em mudanças, relacionando-se uns com os outros, em contextos históricos específicos, alicerçado, segundo Ghiraldelli (2002), na sintonia entre professores e alunos. É uma ação educativa altamente movimentada e reflexiva, que envolve aspectos afetivos e emocionais, como confiança, interesse, respeito, paixão e liberdade.

Apesar de os processos de ensinar e aprender terem suas especificidades, o professor ensina e o aluno aprende, assim como o aluno também aprende e ensina. Aluno e professor estão ligados nesse processo e, para que ele aconteça, ambos precisam ter esse interesse. Para a educação realmente acontecer, professores e alunos precisam querer, ter vontade, pois a vontade impulsiona a ação. Quando se quer aprender e se quer ensinar, esse processo ocorre com mais facilidade, pois há a vontade, o desejo. Para motivar os alunos, o professor deve buscar estratégias, metodologias de trabalho que correspondam ao interesse deles. Esta é a questão: descobrir o que o aluno sabe, o que precisa saber, o que quer saber e como ele quer saber. E, assim, motivar o aluno para que ele sinta disposição para aprender.

Na base do pensamento de Vygotsky, está a ideia mestra de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. O papel do ensino é justamente

o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento dos sujeitos.

A referência básica do processo de ensino são os conteúdos, que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos.

Na perspectiva de Vygotsky (1988), o ensino é uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento.

Essa compreensão nos permite afirmar que o objetivo maior do ensino é a aprendizagem, a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno.

Na organização da atividade do ensino, é fundamental ter clareza quanto a sua intencionalidade e aos instrumentos adequados ao alcance dos objetivos, garantindo flexibilidade suficiente para permitir mudanças de rumos, conforme as necessidades surgidas na interação entre alunos e professores e o novo objeto de aprendizagem.

3.3 A APRENDIZAGEM DO JOVEM E DO ADULTO

A aprendizagem se constitui um desafio diante das demandas do mundo globalizado, com usos de instrumentos tecnológicos cada vez mais avançados, em que a socialização de conhecimentos e experiências é construída historicamente pelos sujeitos.

A problemática em torno da aprendizagem abre discussão sobre formas alternativas para o trabalho com os alunos da educação de jovens e adultos.

Refletindo sobre como esses alunos pensam e aprendem, remetemo-nos ao fato de que o jovem e o adulto carregam consigo toda uma história de conhecimentos, experiências e conceitos sobre o mundo e as pessoas, ou seja, cada um tem em sua bagagem particular, especificidades, necessidades e desejos diferenciados, que os conduzem para o desenvolvimento pessoal e social.

Pelas lentes de Oliveira (1999), no processo de aprendizagem do jovem e do adulto, um aspecto relevante é a questão dessa especificidade cultural, posto que o ensino não é dirigido a todo jovem e adulto, mas sim, a um segmento de pessoas, relativamente homogêneo, inseridos em grupos culturais que permaneceram à margem do acesso ao conhecimento escolar em uma sociedade letrada.

Na busca por compreender como esses educandos aprendem, torna-se pertinente evocar algumas abordagens acerca das concepções sobre aprendizagem.

À luz de Ries (2006, p. 24), “a aprendizagem é um processo altamente complexo que opera mudanças na forma do sujeito se relacionar com o meio que o cerca”.

Segundo o autor, a aprendizagem promove no sujeito uma transformação culturalmente qualitativa e duradoura, na sua forma de perceber, sentir, compreender e interagir no mundo.

Com essa compreensão, é importante salientar que o jovem e o adulto buscam a educação, motivados pela necessidade imediata de conhecimentos e habilidades que favoreçam o exercício de novas atividades decorrentes do mundo do trabalho.

Portanto, qualquer ação educativa direcionada a esse público alvo, deve considerar o contexto histórico, bem como o desenvolvimento pessoal e social desses sujeitos.

Para tanto, Moura (2007) acredita que a sala de aula deve se constituir em um espaço de troca de vivências, em que educadores se apropriem dos conhecimentos e experiências de vida dos alunos e confronte-os com o saber historicamente construído, transformando esse espaço em tempo de formação de alunos e deles próprios, entendendo a sala de aula como uma comunidade culturalmente diversificada, construída por meio de participação de sujeitos históricos, que se encontram para caminharem e aprenderem juntos.

Completando esse raciocínio, a autora diz que:

> Esses sujeitos "aprendentes" encontram-se e confundem-se com sujeitos "ensinantes" que têm características semelhantes. São homens e mulheres inseridos numa temporalidade histórica e cultural que os fazem ser inacabados e transcendentes, sujeitos capazes de produzir e transformar o mundo objetivo e subjetivo (MOURA, 2007, p. 7).

Ao teorizar sobre o conceito de aprendizagem numa perspectiva social, Vygotsky (1988) confirma que há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. Desse modo, o ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, isto é, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento.

Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim definida como:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Este conceito, por suas implicações didático-pedagógicas, tem sido bastante destacado nas análises e propostas sobre ensino escolar que adotam esse referencial teórico. De fato, a possibilidade de criar Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino e de, com isso, estimular uma série de processos internos e trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos nos alunos, mune o professor de um instrumento significativo na orientação de seu trabalho.

Oliveira (1999) postula que o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança); e maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A autora analisa a aprendizagem dos jovens e adultos em termos de limites e possibilidades, atentando para o fato de que em todas as fases da vida, temos perdas e ganhos e que, pela própria história da espécie, o ser humano tem limitações definidas no contexto dessa espécie. Porém, como está inserido em relações culturais específicas, tem também inúmeras potencialidades decorrentes dos seus níveis de interação com os outros sujeitos sociais.

Comungando com essa posição de Oliveira, Freire (1996) afirma que a aprendizagem dos jovens e adultos está sempre ligada a uma necessidade, a um motivo para aprender. Aliado a esse motivo, há sempre um projeto de vida a ser construído e um tempo a ser resgatado por esses sujeitos, já que a maioria deles tem uma história de vida marcada por fracassos e por descontinuidades na vida escolar.

4 **ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E SUAS RESPECTIVAS CATEGORIAS**

No intuito de dar continuidade ao presente trabalho, apresentamos a pesquisa realizada no CEFET, Zona Norte, através de entrevistas com cinco professores do PROEJA, cujas identidades, por princípio ético, optamos por resguardar. Por essa razão, por ocasião da análise do discurso das entrevistas, foram feitos alguns recortes nas falas dos professores, para evitar qualquer tipo de identificação dos mesmos, sem, contudo, podar a essência de suas ideias. Para tanto, baseadas nos princípios e concepções do mestre Paulo Freire, nomeamos da seguinte forma: *Liberdade, Reflexão, Esperança, Respeito e Diálogo,* por entendermos que a práxis educativa, em sua essência, não existe sem o entrelace destes princípios, que fundamentam a própria humanização.

A partir da leitura e síntese das falas dos professores, foram definidas seis categorias a serem analisadas sobre as concepções dos professores em relação ao: perfil do aluno do PROEJA, dificuldades de aprendizagem, motivação para aprendizagem, situações de sucesso na aprendizagem, situações de fracasso na aprendizagem e a função do professor como criador de estratégias de aprendizagem.

O conceito de concepção adotado nesse artigo é fundado na ideia de que o ato de conceber é uma construção cognitiva e cultural mediada por significados sociais. De acordo com Ferreira (2007), o termo concepção é polissêmico à medida que combina as funções mentais de imaginar e pensar, para produzir tanto imagens mentais quanto materiais sobre um dado fenômeno ou objeto. Desse modo, abrange todos os campos da atividade humana (social, político, prático, técnico, enfim, material e mental) e contém em si diversidade e multiplicidade de sentidos e significados.

Nesse sentido, investigar as concepções dos professores do PROEJA sobre os conceitos de *motivação* e *ensino* implica em considerar seus juízos, ideias, princípios, representações, teorias, valores, cuja origem depende das vivências e experiências, já que nascem das ações oriundas das necessidades práticas e das teorias e paradigmas que esses sujeitos se apropriaram no curso de sua vida.

Essas concepções foram categorizadas à luz do conceito de Bardin (2004, p. 111), que define que "...as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos."

Conforme explica o autor supramencionado, categorias são espécies de gavetas que possuem significados e que permitem uma análise do conteúdo através da classificação dos dados coletados.

Segundo Franco (2005, p.37), "a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo" e podem ser elaboradas de duas formas: categorias *a priori,* predeterminadas pelo investigador na busca de uma resposta específica; categorias criadas *a posteriori* (aplicadas neste estudo), que surgem do discurso dos sujeitos entrevistados.

Em se tratando da primeira categoria de análise, **o perfil do aluno do PROEJA**, obtivemos as seguintes respostas dos professores:

> a) "Na realidade temos alunos que vieram da rede pública de ensino e têm muita dificuldade em relação a minha matéria porque não estudaram anteriormente... " (informação verbal) [1].
>
> b) "É um aluno especial no sentido de que ele tem as suas particularidades, tem grandes dificuldades no entendimento básico do assunto; alguns têm sérias deficiências técnicas, para não dizer psicológicas ou talvez neurológicas. A grande questão é que eles estão há muito tempo sem estudar. É um perfil bem característico dos alunos. É um aluno carente, que vê no Proeja-Cefet uma oportunidade para chegar no mercado de trabalho com um pouco mais de qualificação" (informação verbal) [2].
>
> c) "É um aluno bom, dedicado, interessado; ...são pessoas de todas as classes; a maioria não fez o segundo grau, mas tem alguns que já fizeram e veem no Proeja uma oportunidade para passar no vestibular. Muitos são preocupados na ascensão social e por isso procuram o Cefet" (informação verbal) [3].
>
> d) "É um aluno que vem sem nenhuma base; só quer o diploma e querem que a gente passe ele sem
>
> saber nada. Eles não fazem nada para aprender, são poucos os que fazem esforço. Eu falo, mas não adianta o que eu falo; eles não absorvem. Não estou dizendo que a culpa é deles" (informação verbal) [4].

---

[1] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Liberdade.

[2] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Reflexão.

[3] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Esperança.

[4] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Respeito.

> e) “São alunos carentes, de periferia, que trabalham e tem que dividir o tempo com o trabalho e a escola” (informação verbal) [5].

Com base nas falas acima, podemos perceber uma “visão profundamente negativa e ultra desvalorizada dos públicos escolares”, (CANÁRIO, 2004, p.63), bem como certo desconhecimento acerca das reais condições de vida desse jovem e adulto, com exceção da resposta colocada por *Esperança*, que demonstra maior sensibilidade e compreensão do contexto social em que este aluno está inserido.

No âmbito de qualquer ação educativa, é imprescindível o conhecimento acerca do universo do educando, sua historia de vida, o contexto sócio-cultural, o percurso de sua escolaridade, e outros elementos os quais irão nortear o fazer pedagógico.

Com essa compreensão, vale mencionar o pensar de Piconez (2003, p. 9) ao afirmar que “refletir sobre o perfil dos alunos [...] é condição inicial para fundamentar pedagogicamente um trabalho que se deseja de qualidade”.

Com relação à segunda categoria abordada nas entrevistas, ou seja, **dificuldades de aprendizagem dos alunos**, os professores assim responderam:

> a) “....Eles prestam atenção, mas como temos muito conteúdo para dar em pouco tempo, o que dificulta a aprendizagem. Alguns que já tinham alguma base, aprendem com mais facilidade...”(informação verbal) [6].

---

[5] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Diálogo.

[6] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Liberdade.

b) "... dificuldades de leitura, até de palavras simples, de compreensão, de interpretação. A falta de estudo em casa, falta de empenho" (informação verbal) [1].

c) "... a maior dificuldade é em abstrair informações e generalizar" (informação verbal) [2].

d) "...porque não tem base... Eles mesmos se desvalorizam; estão acostumados a ter pouco, a não aprender direito. Eles mesmos se humilham" (informação verbal) [9].

e) "..., a maioria não tem pré-requisitos necessários para estar no nível médio. Temos alunos que não sabem nem escrever. Não sabem fazer as operações básicas" (informação verbal) [10].

Ao analisar as dificuldades de aprendizagem do aluno, os professores demonstram como maior obstáculo, a falta de conhecimentos prévios, essenciais para cada disciplina, como podemos perceber através dos seus discursos.

A partir desse entendimento, percebemos que os referidos professores compreendem tais dificuldades, dentro de uma *visão determinista*, cujo discurso sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos estariam relacionadas às "peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuídas a sua falta de escolaridade anterior, mas também às características do modo de vida de seu grupo de origem" (OLIVEIRA, 1999, p.4).

---

[1] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Reflexão.

[2] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Esperança.

[9] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Respeito.

[10] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Diálogo.

Segundo essa visão, se esses alunos não são capazes de aprender adequadamente, isso se deve ao fato de pertencer a um grupo cultural específico.

Em sentido oposto, Canário (2004, p. 61) acredita que "não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade em relação aos aprendentes".

Nessa perspectiva, o referido autor aponta que a "leitura negativa" em relação aos alunos, aos seus conhecimentos prévios e às suas capacidades intelectuais, que são vistas como "déficits" e "lacunas", leva à desvalorização da formação dos sujeitos, ou seja, da sua própria experiência.

A concepção desses docentes permite-nos esboçar que os alunos são, em razão dos seus atributos pessoais e sociais, o "problema" no processo de aprendizagem.

Numa visão construtivista, os conhecimentos prévios constituem recurso indispensável no processo de ensino e aprendizagem de um novo conteúdo, posto que é a partir do que o aluno já sabe, que poderá fazer uma primeira leitura e um primeiro significado e sentido acerca desse conteúdo.

Segundo a concepção construtivista, os alunos encaram a aprendizagem de novos conteúdos, com base em seus conhecimentos prévios, que estão organizados e estruturados em esquemas diversos de conhecimentos.

Considerando essa linha de raciocínio, Miras (2001, p.68) faz o seguinte questionamento: "E que acontece se eles nada sabem?" apontando essa, como uma frequente *queixa* dos professores em relação aos seus alunos. Nesse sentido, ela afirma que "a construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de grau".

Dessa forma, o que pode acontecer é que os alunos saibam pouco, ou muito pouco, ou ainda, tenham ideias prévias, total ou parcialmente errôneas. Também há casos em que os

conhecimentos prévios necessários à aprendizagem de um novo conteúdo não tenham sido adquiridos ou praticamente não existam, como se revela na fala da maioria dos nossos entrevistados.

Diante de casos dessa natureza, a referida autora coloca a necessidade de se rever os objetivos que se propõem, com o intuito de intervir nessa situação e, particularmente, nos casos em que os conhecimentos prévios são basicamente inexistentes a determinados tipos de conteúdos, é necessário supri-los, através de uma redefinição do planejamento, que busque uma relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos a serem tratados.

Com relação à terceira categoria, **motivação para aprendizagem**, obtivemos as seguintes respostas:

> a) "... há uma relação do professor-aluno fora da sala de aula, o que motiva o aluno. A maioria é motivada para aprender, outros não, ... Quando ele tem dificuldade para aprender a motivação é diminuída; outra questão que motiva o aluno é o mercado de trabalho, ..." (informação verbal) [11].
>
> b) "Acho que isso é o motor para impulsioná-los para conquistar alguma coisa na vida deles. Tem que acreditar que aquilo é importante para a vida deles. Muitos não têm, por causa das suas condições de vida; às vezes sérios problemas familiares, psicológicos, sociais" (informação verbal) [12].
>
> c) "Achar um sentido para fazer o que está fazendo. Isso é muito importante. ... estou considerando que
>
> a motivação sou eu que dou; a motivação faz parte da aula, ..." (informação verbal) [13].

---

[11] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Liberdade.

[12] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Reflexão.

[13] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Esperança.

> d) “Eu trago muita coisa do dia a dia para motivar os alunos para aprender; mesmo assim o aprendizado é muito pouco. Faço revisão, sempre dou exercícios” (informação verbal) [14].
>
> e) “...eles se sentem motivados pelos professores, porém quando chegam a um certo ponto de dificuldade de aprendizagem, eles mesmos se desmotivam. ... Eles querem aprender, ter sucesso, eles lutam para isso, mas não têm os pré-requisitos para isso. **No ensino fundamental eles ficam com essa deficiência e quando chegam no ensino médio não conseguem avançar na aprendizagem...** Eles chegam cheios de esperança, porque facilitaram a entrada deles, ai reprovam uma, duas, três vezes na matéria e desistem. A decepção deles é grande; eles se sentem burros” (informação verbal) [15].

Observamos, nas falas de Liberdade, Reflexão, Respeito e Diálogo, que a motivação está relacionada à aprendizagem, ou seja, quando o aluno tem dificuldade para aprender, a sua motivação é diminuída.

Este fato é largamente discutido por Tapia e Garcia-Celay (2004), ao dizerem que, quando os alunos enfrentam situações de fracasso na aprendizagem, torna-se muito mais difícil, mesmo que desejem aprender, compreender e elaborar estratégias e alternativas de resolução de problemas.

Outra relação é feita no tocante às condições de vida do aluno, como se pode verificar na fala de Reflexão.

Nesse aspecto, encontramos guarita no pensamento de Tânia Moura, quando sugere que a intervenção do professor é fundamental no processo da aprendizagem do jovem e do adulto, público normalmente excluído da escola e de outros bens sociais

---

[14] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Respeito.

[15] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Diálogo.

produzidos, que tem passagem curta e sistemática pela escola. São sujeitos que têm suas peculiaridades, trazem diferentes habilidades e dificuldades, porém com maior capacidade de reflexão sobre seu processo de conhecimento e de riqueza de saberes que, muitas vezes, não são valorizados.

Já na fala de Esperança a motivação está relacionada ao sentido e significado da aprendizagem para o aluno e ao trabalho do professor como o motivador nesse processo. Quando Esperança faz referência ao sentido e significado da aprendizagem, percebemos que a relevância e a funcionalidade dos conteúdos devem ser explicitadas nas atividades.

Nesse sentido, Tapia (2003, p.118) diz: "...que o desejo de aprender costuma estar acompanhado do desejo de que o que se aprenda seja útil."

Nessa mesma linha de raciocínio, apontam Tapia e Garcia-Celay (2004, pg.182), que "a atenção dos alunos a uma explicação ou ao processo de realização de uma tarefa é determinada inicialmente pela curiosidade que despertam e, sobretudo, pela percepção de sua relevância".

Assim entendendo, acreditamos que a atuação do professor faz toda a diferença, quando ele assume a importância da motivação em sala de aula, como um recurso forte e eficaz no processo da aprendizagem, em particular, do jovem e adulto.

Na fala de Diálogo, percebemos que há uma crença em relação à motivação dos alunos, mas que desaparece no decorrer das aulas, em razão da lacuna com relação aos conhecimentos prévios, problema este que já foi abordado na categoria anterior.

Não obstante, como já foi dito no decorrer deste texto, no entendimento de Solé (2001), a motivação é um processo que decorre da ação dos atores envolvidos, ou seja, não é uma característica exclusiva do aluno, mas também das representações mútuas, que se constituem elementos essenciais no processo de interação entre educador e educando, atribuindo sentido e significado à aprendizagem.

No âmbito do espaço escolar, a mediação do professor é um elemento estruturador entre as situações de ensino e aprendizagem e, quanto mais rica for essa inter-relação, mais rica, diversificada e desafiadora será a construção do conhecimento.

No que diz respeito à quarta categoria, ou seja, **situações de sucesso na aprendizagem,** os professores assim se pronunciaram:

> a) "...está mais prática a interação dos alunos... , o que faz com eles aprendam mais" (informação verbal) [16].
>
> b) "Quando faço comparação com o cotidiano deles e quando demonstram empenho, através de perguntas" (informação verbal) [17].
>
> c) "Numa aula em que contei uma historinha para explicar os conceitos sobre processo social" (informação verbal) [18].
>
> d) "Tem uns que aprendem... quando explico o porquê... Mostro o caminho para que eles cheguem ao resultado, mas eles não conseguem" (informação verbal) [19].
>
> e) "Quando você exige e eles se esforçam para aprender; formam grupos de estudos para estudarem fora da sala de aula; nessa situação a aprendizagem ocorre normalmente" (informação verbal) [20].

---

[16] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Liberdade.

[17] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Reflexão.

[18] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Esperança.

[19] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Respeito.

[20] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Diálogo.

Continuando as observações em torno do discurso dos professores, vale esclarecer que em relação à categoria acima mencionada, verificamos que o objeto da questão não foi plenamente contemplado, pois o que pretendíamos, em princípio, era saber se o professor percebia quando determinadas ações desenvolvidas em sala de aula, tinham influência ou motivavam a aprendizagem do aluno. Todavia, alguns dos entrevistados demonstraram que ainda não estabelecem a relação de estratégias de motivação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, que esta não depende unicamente da vontade do aluno, mas, principalmente, da interação que deve haver nesse processo, em que ambos são "ensinantes" e "aprendentes".

Verificamos que, nas falas das professoras Liberdade, Reflexão e Esperança, as situações de sucesso acontecem quando se estabelece uma relação entre prática e conteúdo. Dessa forma, as experiências do cotidiano constituem recurso para organizar e promover aprendizagens significativas.

Compartilhamos dessa ideia, considerando que trabalhar os conceitos teóricos dos conteúdos, fazendo a relação com situações reais de vida é uma estratégia importante, principalmente quando se trata de ensinar o jovem e o adulto, entendendo que assim emerge a construção do sentido e a relação do saber por parte de quem aprende. Assim, concordamos com a ideia de Tapia (2003, p. 118) quando diz: "não basta dizer para que serve aprender algo. É preciso que os alunos se deem conta disso através de uma experiência que evidencie a utilidade do que se pretende ensinar".

No entanto, o que verificamos é que não há, por parte dos sujeitos acima mencionados, uma ação voltada para esse fim; não há uma preocupação em inserir no planejamento, de forma contínua, sistematizada, situações para motivar o aluno a aprender.

Já no pensar de Respeito, há certa descrença em relação à aprendizagem do aluno enquanto construtor de conhecimento. Na sua concepção, o professor é o transmissor do conhecimento e cabe ao aluno aprender ou não. Infere-se, portanto, que, para Respeito, aprender é responsabilidade do aluno e que se ele não aprende, não é culpa do professor.

Em sentido oposto a tal pensamento, podemos apontar os ensinamentos de Paulo Freire, para quem ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar condições para a sua construção. Nessa direção, o mestre nos ensina valores essenciais para a prática docente com as seguintes palavras:

> "Quando entro em uma sala de aula devo ser um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*"
>
> (FREIRE, 1996, p.47).

Reportando-nos à fala de Diálogo, mais uma vez constatamos a ideia de que a aprendizagem se dá quando o aluno se esforça, como se não houvesse uma relação íntima entre ensino e aprendizagem. Nesse momento, cabe bem ressaltar a contribuição da teoria histórico-cultural ou sócio-histórica, representada por Vygotsky, Luria e Leontiev, que entendem "ensino-aprendizagem como processos indissociáveis" conforme destaca Moura, (2007, p.04).

Ainda na lente de Moura, o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio da relação dialética entre professor e aluno, em que o professor enquanto "ensinante", o aluno, enquanto "aprendente", são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

Em se tratando da quinta categoria abordada, **situações de fracasso na aprendizagem**, obtivemos as seguintes respostas:

a) "...Era um assunto muito denso, eles não aprenderam em razão de um conteúdo abstrato; não consegue visualizar; não se motivam nem pra ler..." (informação verbal) [21].

b) "Muitas situações. Porque não tem compreensão sequer do vocabulário que se está falando. E associado a isso, falta empenho da parte deles" (informação verbal) [22].

c) "Quando uso palavras que eles não entendem..." (informação verbal) [23].

d) "Essa pergunta não sei responder. Ta lá no quadro, não sei porque ele não aprendeu..." (informação verbal) [44].

e) "Existem várias situações, é o que mais tem... normalmente porque não têm os conhecimentos prévios necessários. Eles vem passando, sem aprender. Fazemos essa retomada de conteúdo..." (informação verbal) [25].

Com relação à categoria de situações de fracasso na aprendizagem, novamente nos deparamos com uma atitude de negatividade em relação aos alunos, uma desvalorização de suas experiências, como fatores que obstaculizam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Como podemos perceber, há certa unidade de pensamento nos discursos dos sujeitos, ou seja, a responsabilidade pelo fracasso de aprendizagem do educando sempre está relacionada

---

[21] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Liberdade.

[22] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Reflexão.

[23] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Esperança.

[44] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Respeito.

[25] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Diálogo.

a fatores externos à instituição escolar e à relação entre ensinar e aprender, como por exemplo: dificuldade para abstrair ideias, a falta de empenho e motivação, pobreza de vocabulário, ausência de conhecimentos prévios.

Diante desse cenário de descrença, somos chamados a refletir acerca de uma prática educativa, em que o aluno se constitui um problema para sua própria aprendizagem, posto que "não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade em relação aos aprendentes" (CANÁRIO, 2004, p. 61).

Por fim, a análise da última categoria analisada, **a função do professor como criador de estratégias de aprendizagem,** terá como base as seguintes respostas**.**

> a) "A minha estratégia é que eles pratiquem fora da sala de aula; em outros turnos..." (informação verbal) [26].
>
> b) "Sempre procuro mostrar que o ensino leva a algum lugar." (informação verbal) [27].
>
> c) "Através da introdução, dizer ao aluno qual é a importância e a graça daquilo que vamos fazer; fazer ele achar que também vai ser divertido. Nem sempre a motivação é divertida. Às vezes a motivação vem da indignação" (informação verbal) [28].
>
> d)"Aula de laboratório, aula prática" (informação verbal) [29].

---

[26] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Liberdade.

[27] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Reflexão.

[28] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Esperança.

[29] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Respeito.

> e) “Eu acho que a primeira coisa é sensibilizar o aluno que o querer aprender parte do aluno e não do professor. Eu digo muito pros meus alunos que não existe a melhor escola nem o melhor professor. Existe o melhor aluno. ...Enquanto ele não sentir necessidade que aquele conteúdo vai servir pra vida dele, ele não vai buscar... O papel do professor é transmitir o conhecimento” (informação verbal) [30].

Analisando as respostas referentes a esta última categoria, não é difícil concluir que os professores entrevistados, ainda não fazem uso de “estratégias de aprendizagens” como recurso de motivação na sua prática educativa.

Novamente nos deparamos com respostas em que o educador transfere para o aluno toda a responsabilidade da motivação, como bem constatamos nas falas de Liberdade, Respeito e Diálogo, as quais sugerem que as situações motivacionais estão relacionadas à ação do próprio aluno.

Vale lembrar que a questão discutida nessa categoria é exatamente a função do professor como criador de estratégias de aprendizagens. Considerando que o aluno, por razões múltiplas, não se sente motivado para aprender, como podemos transferir para si a resolução desse problema?

Tratando dessa questão, Tapia e Garcia-Celay (2004, p.177) destacam que o professor tem sob seu controle várias formas de atuação que podem ter repercussões motivacionais na aprendizagem, como por exemplo “colocar problemas ou interrogações, mostrar relevância de atingir os objetivos, usar diferentes modos de incitar à participação, propor as atividades de forma individual, cooperativa e competitiva etc.”.

Para tanto, é imprescindível que o professor tenha conhecimento prévio das características próprias do aluno, no sentido de definir formas adequadas de atuação, considerando as diferentes necessidades de motivação desses sujeitos.

---

[30] Informação verbal extraída da entrevista realizada com o entrevistado cujo pseudônimo é Diálogo.

Nessa direção, Pozo (1996) destaca que os professores devem atuar no sentido de promover o desenvolvimento dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido, ensinando os alunos a aprender a aprender.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sob o horizonte das reflexões até então feitas, é cabível tecermos alguns comentários acerca dessas questões, conforme nos propusemos inicialmente.

A *motivação* e o *ensino,* discutidos no decorrer desse estudo, enquanto fatores que interferem na aprendizagem do aluno, têm no bojo de sua essência, singularidades que, se consideradas dentro do contexto que se inserem, permitem mudanças que podem ser de grande valia para o cotidiano escolar.

Movidas por essa ideia, entendemos *motivação* e *ensino* dentro de um processo dialético, em que a atuação do educador deve estar voltada para uma *práxis* - ação-reflexão-ação -, no sentido de tomar consciência do papel que a atividade escolar e os modos de atuação do docente desempenham na aprendizagem do educando.

À luz do entendimento dos diversos autores aqui estudados e, talvez à revelia de outros entendimentos, não tão explícitos, cremos, que as representações que o aluno faz, qualquer que seja o caráter de sua motivação (intrínseca ou extrínseca) das metas a serem alcançadas, do contexto em que estão inseridos, perpassam pelo sentido das atividades docentes que permeiam o cotidiano escolar. Todavia, conforme Gilly (1980 *apud* COLL; MIRAS, 2004, p. 269), “todos os trabalhos coincidem em sublinhar a importância dos aspectos afetivos e relacionais

do comportamento dos professores"; assim, "atitude positiva", "respeito" "disponibilidade" e "calor afetivo", desempenham um papel articulador na percepção que os alunos possuem de seus professores.

Ao nos debruçarmos sobre a análise da pesquisa realizada no decorrer desse estudo, percebemos que a prática educativa dos professores entrevistados está fundamentada numa formação técnica, em que o conhecimento do conteúdo, aliado a algumas técnicas de ensino seriam suficientes para que a aprendizagem do aluno ocorresse de forma significativa.

Não obstante, testemunhamos o caráter dominante de uma concepção sobre os alunos, fundada numa visão profundamente negativa e desvalorizadora do público específico com que trabalham, os alunos do PROEJA.

Conforme podemos verificar pelas respostas dos sujeitos entrevistados, a *motivação* enquanto recurso de grande valia no contexto da atividade escolar é pouco compreendida na forma de *ensino* desses educadores.

Para além dessa compreensão, as concepções teóricas contempladas no presente trabalho contrariam essa prática educativa. Esses dados revelam a necessidade urgente de uma formação desses professores calcada em saberes e didáticas específicas para a educação de jovens e adultos, já que a formação específica em áreas técnicas não dá conta da complexidade dos processos sociais e cognitivos envolvidos nos atos de ensinar e aprender.

É importante lembrarmos, como já dissemos no início deste trabalho, que essas ideias não são inovadoras e tampouco originais, mas nem por isso perdem sua importância diante da complexidade do tema que nos ocupa.

Todavia, o que se impõe no presente momento, são algumas questões, que ao nosso juízo, serão sempre pertinentes,

para aqueles que comprometidos estão com a educação dos jovens e adultos, quais sejam: quanto tempo será preciso para que as palavras deixem de ser apenas palavras? Quanto tempo levará até que as teorias tornem-se práticas vivas e permanentes, arrebatadas dos livros, para adentrarem no contexto da sala de aula?

Comungando com o pensamento de Paulo Freire (1996), acreditamos que só uma ação atinente aos preceitos então auferidos cria possibilidades para construir alternativas capazes de renovar o cenário social da educação dos jovens e adultos, em todas as suas modalidades, de forma a promover nesses sujeitos o entusiasmo, a esperança e a crença na suas reais potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane B.; MOURA, Dante H.; GOMES, Cleide O. O Perfil do Aluno do PROEJA no CEFET-RN e na EEN/UFRN. (2007). Disponivel em:< WWW.anpae.org.br/congresso_artigos/simposio-2007>. Acesso em: 27 de março de 2011.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. 3 ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal, 2004. 223.p. Edições 70.

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

CANÁRIO, Rui. **Territórios educativos e políticos de intervenção prioritária**: uma análise crítica. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleo/nup/perspectiva.html>, p.47-78, 2004.

FERREIRA, Maria Salonilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n.17, p.09-20,jul./dez.2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análises de Conteúdos**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005, p. 57-66.

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

GHIRALDELLI Jr. Paulo. As teorias educacionais e as didáticas na modernidade e pós-modernidade. In: ____ **Didáticas e teorias educacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, L. S. *et al* (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 59-83.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al (org.): **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2001, p.57-77.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Processo de ensino-aprendizagem com/de alunos professores jovens e adultos**. (2007). Disponível em: <HTTP: WWW.cedu.ufal.br>. Acesso em 27 de março de 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12. São Paulo, dez 1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais**. Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores, Disponível em<www.nea.fe.usp.br>, 2003).

POZO, Jun Ignácio. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C. et al (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, vol. 2. p.176-197.

RIES, Bruno Edgar. Aprendizagem na Fase Adulta. **Revista Ciências e Letras**. Disponível em < http://www.fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm> p. p. 24-38, 2006.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César *et all*. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

TAPIA, Jesús Alonso. Motivação e aprendizagem no Ensino Médio. In: COLL, César. (Org.) **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso e GARCIA-CELAY, Ignacio Montero. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DE JOVENS E ADULTOS

Dante Henrique Moura*
Rosa Aparecida Pinheiro**

1 INTRODUÇÃO

A integração entre o ensino médio e a educação profissional (EP) técnica de nível médio na modalidade EJA tem potencial de tornar-se significativa para os jovens e os adultos aos quais foi negado o direito de acesso e/ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de *idade própria ou regular*[1]. Entretanto, até o momento, a implantação do Programa de Integração da EP à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja[2]) tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo – proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência e tecnologia e cultura como eixos estruturantes

* Dante Henrique Moura, doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri, é professor da Departamento Acadêmico de Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. dante.henrique@ifrn.edu.br.

** Rosa Aparecida Pinheiro, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade de Barcelona, é professora do Departamento de Educação da UFRN.
rosa3@uol.com.br

[1] A denominação *regular* ou *própria* para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico com o objetivo de explicitar a discordância dos autores com o preconceito mencionado

[2] O Proeja abrange a integração entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada, assim como entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Neste texto, discute-se apenas a segunda possibilidade.

do currículo. Evidentemente, o movimento que está sendo produzido no âmbito educacional brasileiro após a vigência desse Programa vem trazendo algumas contribuições importantes na direção delineada, mas são muitas as dificuldades encontradas, que, em grande parte, são decorrentes de distorções de forma e de conteúdo da formulação inicial do Programa.

Neste texto, a partir de revisão bibliográfica, de análise documental e de observação *in loco*, analisa-se a gênese do Proeja no plano nacional, a partir de 2005 e, com base nesses elementos, a sua implantação no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN). Com esses elementos, reflete-se sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA e sua organização curricular, tendo como referência a articulação entre os eixos estruturantes apontados anteriormente, ou seja, trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Assim, objetiva-se contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado como política pública educacional.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, discute-se a concepção de ensino médio integrado (EMI) aos cursos técnicos. Em seguida, recorre-se à gênese do Proeja na busca de analisá-la e identificar elementos que, na fase de implementação do Programa, estão contribuindo para, ou dificultando, a pretendida integração curricular. Posteriormente, analisa-se como esses elementos identificados em um plano mais amplo vêm repercutindo no Proeja/IFRN. Finalmente, são apresentadas algumas considerações acerca das possibilidades de concretização de uma proposta curricular que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA no ensino médio integrado.

2 A CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

No Documento Base do Proeja/Ensino Médio, afirma-se que 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” (BRASIL, 2007a, p. 35). A referência explícita desse Documento ao trabalho como princípio educativo e à integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura aponta para a intenção de que o EMI à EP destinado ao público EJA deve materializar-se a partir da mesma concepção do EMI destinado aos adolescentes, embora as metodologias, o material didático, a organização espaço-temporal, dentre outros elementos, sejam específicos para cada um desses grupos. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que existe um objeto mais amplo de estudo que é o ensino médio integrado aos cursos técnicos, o qual pode ser oferecido na forma *regular* ou na modalidade EJA.

Nessa perspectiva, pensar no EMI, para adolescentes ou para jovens e adultos, é conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de regulação social e de poder poderá ser aglutinador a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos.

A organização curricular do ensino médio integrado pressupõe relações de poder ao validar a experiência de grupos particulares que apresentam interesses específicos na produção de sentidos e significações desses sujeitos. A configuração do ensino médio integrado implica, pois, reorganizar relações assimétricas de poder arraigadas na instituição ao desnaturalizar relações construídas historicamente e propor um processo de integração entre esferas sociais e individuais distintas.

Nesse sentido, considerar, em uma abordagem dialógica e dialética, os eixos do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana significa compreender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso, elemento central em uma proposição curricular para o ensino médio integrado. Compreende-se que é na busca da produção de sua própria existência que o ser humano gera conhecimentos, que são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Além disso, no EMI, o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico, pois se consideram as diversas formas e significados que essa categoria vem assumindo ao longo do tempo nas sociedades humanas. Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho "se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos" (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007, p. 46). Assim sendo, incorporar a dimensão histórica do trabalho no EMI significa considerar exigências específicas para o processo educativo que visem à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Na perspectiva da integração, nessa linha de raciocínio, a ciência é o conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceito que representa as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, convertendo-se, pois, em força produtiva (RAMOS, 2004). Por seu turno, a história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, construindo uma relação entre ciência e tecnologia que visa satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si individual e coletivamente, constituindo-se, ela mesma, como possibilidade de extensão das capacidades de homens e mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é "mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)" (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007, p. 44).

É necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, ela, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana. Passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais e, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, pode-se pensar o trabalho como categoria central de produção de saber, sendo que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (LIMA FILHO, 2005).

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe ainda considerar que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos.

Nesse sentido, compreende-se a cultura como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (GRAMSCI, apud BRASIL, 2007, p. 44).

A articulação desses eixos apresentados, na concepção de um currículo integrado, expressa, no espaço escolar, a circularidade entre culturas evidenciadas nas práticas sociais, trocas de ideias entre diferentes gerações, padrões culturais e tradições – confronto e acomodação na ação educativa, como defende Tura (2002). Diante do exposto, conclui-se que a formulação do currículo, para a ação integrada e integral, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Após essa breve discussão acerca da concepção do Ensino Médio Integrado, discutir-se-á o surgimento do Proeja, uma vez que há nexos importantes entre a gênese desse Programa e o currículo em discussão.

3 GÊNESE DO PROEJA

As intenções explicitadas no Proeja apontam para a necessidade de a Educação Profissional articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, com a finalidade de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica. Tais intenções são coerentes com o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC, que determinava a separação obrigatória entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. Assim, o Decreto de 2004 entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EP voltada para a formação integral dos cidadãos[3].

Apesar das intenções explícitas e das potencialidades da rede federal de EP em contribuir com o êxito do Proeja, alguns equívocos importantes marcam a gênese dessa iniciativa governamental. Em primeiro lugar, foi instituído por meio da Portaria nº 2.080/2005-MEC, que determinava que todas as instituições federais de EP oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Uma portaria não pode ir de encontro a um decreto. No caso em questão, a Portaria nº 2.080/2005-MEC fere o Decreto nº 5.224/2004, que, à época, dispunha sobre a organização dos CEFETs (atuais IFs), estabelecendo, em seu artigo primeiro, que essas instituições são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira,

---

[3] Esse processo é mais complexo e polêmico do que o acima resumido. Para um maior aprofundamento, sugerimos ver Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005).

didático-pedagógica e disciplinar[4]. Apesar das críticas a diversos aspectos da mencionada portaria, após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado, quase integralmente, pelo Decreto nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da rede federal, o Proeja.

Na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que à época ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos IFs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum deles, havia integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à educação básica, embora algumas relacionassem educação básica e profissional na forma concomitante. Diante desse quadro, percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005.

Portanto, essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona. Caso esses estudos tivessem ocorrido, além dos dois problemas já citados, ter-se-ia compreendido que a oferta de vagas apenas no âmbito da rede federal seria insuficiente para atender à demanda nacional, visto que sua capacidade de oferta é mínima diante da quantidade de jovens e adultos que demandam

---

[4] Em dezembro de 2008, os CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/2008, que passou a regular o funcionamento e a organização dessas novas instituições. Neste trabalho, não se discutirá essa nova institucionalidade, tendo em vista que a pesquisa que deu origem ao presente texto já havia sido concluída quando se concretizou essa transformação.

a conclusão da educação básica[5]. É evidente, desse modo, que a definição do conteúdo do Decreto inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagradas à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio. Ele deveria, também, ter sido discutido na comunidade acadêmico-científica, nas entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores, visando à construção de uma política pública, em vez de mais um programa focal.

Nessa trajetória, durante o segundo semestre de 2005, visando à implantação e organização de uma proposição curricular para o Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) realizou um conjunto de oficinas pedagógicas, distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da rede federal de EPT. Nessa ação, também se produziu uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. Desse processo, dentre outros fatos, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do Proeja na tentativa de construir uma base mais sólida para a sua sustentação. O primeiro passo foi constituir um grupo de trabalho plural[6] que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2007), com concepções e princípios do Programa, até então inexistentes, e cujo resultado apontou na direção de transformar o Programa em política pública educacional.

Posteriormente, a partir das diretrizes provenientes do Documento Base, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo

---

5 O Documento Base do Proeja (Brasil, 2007) informa a existência de cerca de 30 milhões de brasileiros com 17 anos ou mais que não concluíram o ensino médio. Em 2006, dados do Censo Escolar revelam que a rede federal de EP registrou 79.878 matrículas.

6 Compostos por especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da SECAD, dos fóruns de EJA, dos CEFETs, das EAFs e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Decreto nº 5.840/2006, que trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro, destacando-se: a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional); b) ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental.

Algumas ações importantes foram sendo desencadeadas a partir das diretrizes emanadas do Documento Base (BRASIL, 2007), dentre as quais merecem destaque a oferta de curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no Proeja e as ações decorrentes do Edital Proeja-CAPES/SETEC nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e IFs.

No que se refere aos cursos de especialização, tal iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual, segundo dados da SETEC, foram formados mais de 3000 profissionais nos polos constituídos e distribuídos em todo o país, a partir de 2006. Com relação a esses cursos, é preciso destacar que, em um primeiro momento, as ações tiveram continuidade, mas que vêm sendo interrompidas, em alguns polos, na medida em que o MEC interrompeu o financiamento de novas turmas. Isso demonstra que, nessas instituições, o incentivo inicial do MEC não foi suficiente para institucionalizar esses cursos de especialização. Como exemplo, pode-se citar o IFRN que entre 2006 e 2009 abriu 14 turmas, todas com financiamento do MEC, mas que a partir de 2010 não criou novas turmas.

Na segunda ação destacada, o Edital Proeja-CAPES/SETEC nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a rede federal de EP, 09 projetos

provenientes, principalmente, de consórcios entre universidades federais e IFs encontram-se em execução. Essa ação visa tanto à produção de conhecimentos por meio de pesquisas como a formação de pessoal pós-graduado em EP integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar as proposições curriculares e organizativas na área. Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital Proeja-CAPES/SETEC estão voltados, dentre outros aspectos, para a formação de um corpo de formadores de futuros formadores, na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de EMI na modalidade EJA.

Apesar desses avanços, que apontam para possíveis melhorias a médio e longo prazo, o processo de implantação do Proeja na rede federal, nos estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos. Na prática, até o momento, a oferta está majoritariamente circunscrita à rede federal. Por isso, neste texto, a análise está restrita a essa esfera[7].

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores está contribuindo significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede,

---

[7] Alguns estados começam a implantar cursos no âmbito do Proeja, principalmente a partir do financiamento proporcionado pelo Programa Brasil Profissionalizado. Entretanto, esses cursos ou são muito recentes ou ainda estão em fase de planejamento, de maneira que não estão abrangidos por este estudo.

reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições.

Essa organização curricular se dá em uma formação complexa, que envolve fatores, dimensões e perspectivas diferenciadas e, por vezes, antagônicas. As proposições formuladas devem abranger níveis de conhecimentos comuns, mas que partam de formações educativas diferenciadas em função das oportunidades educacionais possíveis ao público da EJA. Gestar pedagogicamente, na concretização curricular, esses domínios exige formação específica e compromisso dos profissionais envolvidos.

A criação de proposições originais, referenciadas em cotidianos diversificados, respeitando a diversidade cultural e os saberes advindos das práticas culturais, pode oferecer oportunidades de apropriação dos aportes teóricos para a efetiva integração curricular. Nesse sentido, Oliveira e Cesarino (2008), em pesquisa sobre o processo de implantação do Proeja no IFES, referindo-se à percepção que a comunidade tem em relação aos sujeitos da EJA, afirmam que

> Há necessidade de se romper com os estigmas produzidos em relação aos alunos da EJA considerados sem preparo, sem base, sujeitos que ameaçam a tradição de excelência da escola, que deve estar alerta para a forma como a inclusão desses sujeitos vem sendo feita, de forma a evitar que sejam produzidas novas exclusões dentro do próprio sistema (OLIVEIRA; CESARINO, 2008, p.15-16).

Na perspectiva da inclusão efetiva, a materialização de ações em um currículo que contemple a diversidade de contextos sociais e culturais, que produzem possibilidades educacionais distintas, ocorre na flexibilização e na adequação curricular a cada unidade dos IFs.

Em outro trabalho relativo à implantação do Proeja, desenvolvido em instituições do Rio Grande do Sul, Santos (2008), ao se referir aos sujeitos da EJA, afirma que eles não correspondem ao tipo moderno[8] de aluno idealizado, pois estão fora da faixa etária denominada como *regular*; evadiram-se ou nunca estiveram na escola; trabalham ou buscam por trabalho; há muitas mulheres e chefes de famílias; enfim, "compõem múltiplas identidades em desordem [...] em relação à ordem do aluno em idade *regular*: com uma família nuclear, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico" (SANTOS, 2008, p. 9), o que causa certo estranhamento em comunidades acostumadas ao padrão *regular* de alunos.

Para a autora, diante desse quadro,

> à escola, ao propor-se em [*sic*] acolher tais figuras de desordem, é recomendável a revisão de suas rotinas, seus espaços de aprendizagem, seus rituais. Este processo pode mexer com a escola inteira, no gerenciamento de conflitos que até então compunham o senso comum, modos considerados adequados, agregados ao entendimento de que para a classe trabalhadora qualquer ensino servia, *um ensino de pobre para pobre*. (SANTOS, 2008, p. 9.)

Essas reflexões ratificam a ideia de que o aligeiramento do processo de concepção dos projetos educacionais e a falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que estão atuando nessa esfera educacional e de fóruns de discussão das experiências curriculares, são fatores significativos da constituição do atual quadro de dificuldades enfrentadas na implementação do Proeja.

---

[8] De acordo com os padrões culturais advindos da Modernidade, a elite, que era minoria sustentava os padrões culturais mais refinados enquanto propagava que a população em massa viria a ameaçar esses padrões chegando a propor nos currículos escolares um treinamento de resistência à cultura de massa.

Após explicitar a concepção de EMI e realizar essa breve reconstrução sobre a gênese do Proeja e suas consequências, analisar-se-á a realidade concreta que vem sendo construída, principalmente na Unidade de Natal do IFRN, objeto deste estudo.

4 O PROEJA NO IFRN: ALGUNS AVANÇOS E MUITAS CONTRADIÇÕES

Os estudos realizados elucidam que, de forma geral, a realidade do IFRN reflete a situação nacional já caracterizada. Assim, inicialmente, destaca-se a forma apressada como a Instituição decidiu implantar, já em 2006.2, os cursos vinculados a esse Programa nas unidades de Mossoró, Natal/Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu[11]; também, ao mesmo tempo, causa estranheza o fato de não terem sido implantadas turmas no *Campus* Central/Natal.

É importante mencionar que a unidade de Mossoró, à época, contava com mais de 10 anos de funcionamento, enquanto que as demais começaram suas atividades, em 2006.2, já com cursos do Proeja. Importa ainda ressaltar que o IFRN nunca havia atuado anteriormente na EJA mesmo nas unidades já existentes – Natal/*Campus* Central e Mossoró – e que a maioria dos professores que passou a trabalhar nesses cursos tampouco teve formação específica para o EJA, seja prévia ou simultânea a essa atuação.

No caso de Mossoró, a falta de formação prévia dos professores para atuar no EMI/EJA, apesar de grave, pôde ser parcialmente amenizada, porque, naquela unidade, já havia desde

---

11 Além dessas turmas, o IFRN também ofereceu uma turma de curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA em Controle Ambiental – turma do convênio IFRN/MST/MDA/INCRA –, a qual não foi incluída na presente análise, em razão de suas especificidades, dentre elas o fato de o conjunto de professores que nela atuou ter aceitado voluntariamente convite da gestão.

2005 o EMI/adolescentes. Dessa forma, os docentes tinham a possibilidade de conhecer a concepção do EMI vigente na Instituição. Não obstante, esse fato apenas abranda a situação, visto que os estudantes com os quais esses profissionais vinham trabalhando eram adolescentes oriundos, em geral, de uma trajetória contínua de estudos, de acompanhamento familiar e que, dentre outras especificidades educativas e socioeconômicas, ingressaram na Instituição mediante um rigoroso processo seletivo. Enquanto isso, os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, dentre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA, que os diferencia fortemente dos demais.

Além disso, apesar de, em 2005, ter sido implantado o EMI na unidade de Mossoró, destinado aos estudantes da trajetória *regular*, em 2006, ainda não estava (como não está atualmente) consolidada a concepção do EMI conforme discutida na segunda parte deste texto. Na prática, o que há é uma justaposição entre as disciplinas ditas de formação geral e a parte profissionalizante dos respectivos cursos. É evidente que a implantação do Proeja tem, potencialmente, a capacidade de contribuir para acelerar a consolidação de uma concepção curricular de EMI no IFRN, mas, para tal, o processo teria que contemplar um planejamento voltado ao desenvolvimento de ações que viabilizassem um repensar institucional sobre a relação entre a teoria e as práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma nova práxis curricular capaz de contribuir para a formação integral de cidadãos a partir dos eixos estruturantes já discutidos: trabalho, ciência e tecnologia e cultura.

Nas unidades Natal/Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, a situação é ainda mais complexa, pois, nelas, os professores, recém-aprovados em concursos públicos, já começaram a atuar

diretamente no Proeja a partir de 2006.2, embora os exames não tenham exigido conhecimentos específicos para esse fim. Esse quadro permite concluir que, institucionalmente, não foi assumido que a modalidade EJA se constitui como um campo curricular particular e que requer especificidades em metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e organização espaço-temporal, o que também implica formação específica dos docentes (PAIVA, 2005).

Compreende-se que, na dimensão curricular, a própria organização do espaço escolar comporta formas ritualizadas de organização e demarcação do tempo, outorgando sentidos às ações e justificando uma hierarquia de posições nas formas de integração social. Nesse espaço, também há embates no confronto de saberes, comportamentos e cultura do educando com a cultura escolar e de estudo proposta pela instituição. A dinâmica institucional, cristalizada na cultura escolar, obstaculiza as mediações entre grupos culturais potencializadas pela implantação do Proeja.

Pressupondo que é no cotejo/conformação entre modelos e lógicas culturais diversas que ocorre a circularidade cultural na ação educativa, as relações fundadas na cultura escolar não um jogo de interesses e interações estabelecido no diálogo dos conteúdos disciplinares que se expressam na matriz curricular. Se parte significativa dos docentes do IFRN estão pautados nos códigos da cultura escolar, baseados na cultura padrão dominante, gera-se um conflito de interesses, pois os alunos do Proeja trazem para a escola seus costumes, seu modo de ser, de pensar, de agir, fruto da visão de mundo no qual estão inseridos, ou seja, atitudes próprias das culturas populares. Dessa forma, o que se vê é que suas linguagens vão sendo desmerecidas, e seus valores, normas e estilos de vida desautorizados, para poder inseri-los na cultura escolar, entendida como padrão mais elaborado, mais bem sistematizado e mais erudito.

Em uma instituição pedagógica, a relação entre conhecimento e poder implica processos de dominação escolar, uma vez que esses se desdobram em ritos e em mitos institucionais. No entanto, as instituições não são formadas unicamente por regras formais. Existem também, no contexto escolar, regras informais e não formais que, por vezes, são mais poderosas do que as regras hierárquicas de autoridade formal.

Entretanto, isso não significa que o IFRN, ou qualquer outra instituição, tenha, obrigatoriamente, que constituir um quadro docente totalmente diferenciado para atuar na EJA, pois é viável que um docente que já atua no ensino médio integrado destinado aos adolescentes e/ou na EP possa, a partir de uma adequada formação, passar a trabalhar também nessa modalidade educacional. O que não se mostra apropriado, embora venha sendo praticado de forma recorrente, é destinar docentes para atuar na EJA sem que eles recebam formação para esse fim.

Outro aspecto a considerar na presente análise é o fato de que, simultaneamente ao movimento de implantação do Proeja, o IFRN começou a oferecer a primeira turma do Curso de Especialização em EP Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA, como um dos 15 polos habilitados pela SETEC/MEC. No currículo desse curso, é relevante a discussão acerca da concepção do EMI para abranger também profissionais das instituições da rede federal de EP localizadas no Estado do RN e os da rede estadual. Apesar disso, pouquíssimos professores da instituição participaram – principalmente no caso das novas unidades – pois a eles foram destinadas turmas do Proeja com o fim de atender à demanda do MEC por aumento da matrícula nessa esfera educativa, tornando difícil conciliar a atividade docente de sala de aula com a assistência ao curso. Dessa forma, naturalizou-se o fato de que professores com pouca ou nenhuma aproximação ao campo da docência da EP, de uma

maneira geral, e, particularmente, do Proeja atuem nesse campo sem a correspondente formação, apesar de, paradoxalmente, a instituição estar formando docentes para esse fim.

Assim, constata-se que prevaleceu a lógica economicista-eficientista, impulsionada pela pressão do MEC, com o objetivo de apresentar dados estatísticos para a sociedade a respeito de vagas oferecidas nesse domínio educacional.

As análises até aqui desenvolvidas permitem concluir que caberia destinar o semestre 2006.2 ao processo inicial de formação dos profissionais que iriam atuar no Proeja por meio do curso oferecido pela própria instituição, adiando o início da oferta do Proeja para 2007.1 em benefício da qualidade da ação educacional do IFRN e em respeito aos profissionais recém-ingressos. Outra possibilidade seria iniciar as atividades das novas unidades com um menor número de turmas e organizar a jornada dos docentes de modo a compatibilizá-la com a formação requerida.

Ao já evidenciado, é necessário acrescentar outro importante elemento que vem comprometendo a qualidade das ações nesse Programa. Trata-se da concepção dos cursos e da respectiva elaboração dos seus planos. A proposição de um currículo integrado no IFRN toma como base o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade que tenha significado e contextualização, promovendo reflexões críticas perante o cotidiano e uma maior interação social entre aluno e docente. Na implantação de um enfoque interdisciplinar, a formação dos docentes deverá ter como fonte os saberes sobre como os alunos do Proeja aprendem. Os educandos não apenas aprendem de forma diferente, mas também aprendem melhor quando se lhes ensina utilizando seus estilos de aprendizagem predominantes. Os distintos estilos de aprendizagem requerem distintos modos de ensinar, próprios às diferenças existentes entre eles.

Antagonicamente, no IFRN, procedeu-se a uma transposição linear e reduzida dos planos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio destinados aos adolescentes para os planos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio destinados ao público da EJA. Na *falta de tempo* e de profissionais habilitados para pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, estratégias, metodologias, tempos, espaços, etc. adequados a esses sujeitos, os planos dos cursos são semelhantes aos planos do EMI para os adolescentes. A principal diferença está na carga horária, que nos primeiros é significativamente menor do que nos dirigidos aos adolescentes. O quadro 1 evidencia essa diferença.

Curso	**Unidade**	**Carga horária (h) – integrado *Regular***		**Carga horária (h) - integrado Educação de Jovens e Adultos**	
Informática	Natal/ Zona Norte	Formação geral	2.190	Formação geral	1.680
		Base comum	360	Base comum	-
		Formação profissional	1.300	Formação profissional	1.420
		Total	3.850	Total	3.100
Eletrotécnica	Natal/ Zona Norte	Formação geral	2.190	Formação geral	1.500
		Base comum	360	Base comum	-
		Formação profissional	1.420	Formação profissional	1.510
		Total	3.970	Total	3.010
Edificações	Mossoró	Formação geral	2.190	Formação geral	
		Base comum	360	Base comum	
		Formação profissional	1.450	Formação profissional	
		Total	4.000	Total	3.220

Alimentos	Currais Novos	Formação geral	2.190	Formação geral	1.680
		Base comum	360	Base comum	-
		Formação profissional	1.330	Formação profissional	1.420
		Total	3.880	Total	3.100
Agroecologia	Ipanguaçu	Formação geral	2.190	Formação geral	1.680
		Base comum	360	Base comum	-
		Formação profissional	1.450	Formação profissional	1.420
		Total	4.000	Total	3.100

Quadro 1: Cargas horárias do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos (*Regular* e modalidade EJA).

Fonte: Adaptado, a partir do sítio: http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos.

Essa decisão institucional tem vinculação a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução de até 50% na carga horária da denominada *formação geral*; por outro lado, também há um componente interno, pois esse mesmo Decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à *formação geral* é decisão de cada instituição.

Essa situação não é uma realidade apenas local, pois esse cenário se repete em outras formulações curriculares no âmbito da rede federal. Desse modo, Oliveira e Cesarino (2008), ao se referirem à formação de professores para atuar no Proeja e à integração entre ensino médio e EP no IFES, concluem que

> Considerando o programa como campo de possibilidades na formação de professores, aparentemente, pouco conseguimos avançar no que concerne ao estudo e aprofundamento das concepções teórico-metodológicas que orientam a proposta de integração da EP e EJA. Torna-se necessário repensar a concepção de integração

> vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral. (OLIVEIRA; CESARINO, 2008, p. 15.)

Nesse sentido, a discussão sobre a concepção vai muito além da disputa de carga horária entre formação geral e específica, pois a centralidade do debate deveria estar em como romper com essa dicotomia, na perspectiva de tornar a formação realmente integral sem fragmentações ou falsas oposições entre o que é geral e o que é específico. Entretanto, o fato de não discutir profundamente essa concepção e, além disso, privilegiar, nos cursos do Proeja, os conteúdos de formação profissional em detrimento daqueles relacionados mais diretamente à formação científico-cultural dos estudantes, revela uma opção pela instrumentalidade da formação contrapondo-se, dessa forma, à concepção do EMI e do Proeja já discutidos.

Essa ênfase na formação instrumental, no campo profissional, em detrimento dos aspectos científico-tecnológico-humanísticos poderá acarretar diferenciações entre a formação proporcionada aos adolescentes que cursam o EMI *regular* e os sujeitos do Proeja, com prejuízos para os últimos. Para agravar essa situação, a falta de adequação curricular a um processo de avaliação contínuo contribui para a alta taxa de repetência e evasão. Faz-se, pois, necessário um diagnóstico para pensar estratégias com o objetivo de suprir as deficiências explicitadas e também como forma de o aluno não ser aprovado sem dominar conteúdos relevantes. Nessa avaliação diagnóstica, as características do contexto em que o educando está inserido têm forte influência na aprendizagem, podendo ser distintas em dois níveis: o sociocultural (macrossocial) e o institucional (microssocial). Entende-se que esses dois níveis estão impregnados de concepções, discursos e políticas vigentes na sociedade em que estão inseridos os

educandos e os docentes, e trazem um determinado valor à experiência de aprendizagem.

Conforme explicitado anteriormente, as questões identificadas no âmbito do IFRN também são recorrentes em outras instituições da rede federal, como indicam os trabalhos que estão sendo produzidos nessa esfera. Nesse sentido, Castro e Vitorette (2008) analisam as resistências à implantação do Proeja no IFGO. As autoras colocam as dificuldades em um campo mais amplo ao afirmarem que se enraizaram nessa instituição as políticas vigentes nos anos 1990 na EP brasileira, as quais potencializaram a fragmentação do currículo, extinguindo os cursos que integravam ensino médio e EP. Dessa forma, explanam as autoras que, mesmo após a vigência dos Decretos n° 5.154/2004 e 5.840/2006,

> a configuração de um contexto interno, profundamente dividido em relação às concepções, princípios e funções da EP e tecnológica, ressalta a vitória das proposições políticas educacionais de âmbito estrutural que procuraram desarticular uma orientação educacional de cunho formativo, assentada na integração entre conhecimentos gerais e técnicos, e por isto, potencialmente humanizadora e emancipatória [...], assim como rearticulá-la em outra perspectiva, cujo caráter se fundamenta no produtivismo, na fragmentação e no economicismo. (CASTRO; VITORETTE, 2008, p. 2.)

Esse quadro dificulta a implementação do Proeja, visto que a integração no ensino médio profissionalizante *regular* tem experimentado dificuldades para uma organização interdisciplinar e integradora. As principais dificuldades são observadas na formulação de novas proposições pelos docentes responsáveis por essa dimensão. As perspectivas epistemológicas desses docentes dependem da cultura genérica e da pedagógica, pois o conhecimento e os saberes dos currículos são elaborados individualmente dentro de contextos culturais e de tradições

dominantes dos quais recebem influências e, assim, condicionam modelos educativos de acordo com o momento histórico vigente.

Diante da importância da proposição do Proeja, cabe ao docente formular indagações em torno do conhecimento, analisando aspectos cruciais num modelo de ensino em que se deseja compreender suas especificidades. Mas, apesar dessa importância, o docente não trata as dimensões epistemológicas nos métodos didáticos e nos currículos, e esta ausência é devida à falta de criticismo no discurso dominante, reproduzindo a cultura dada como obrigatória e indiscutível para os alunos e os docentes.

O pensamento e o comportamento do docente é consequência de mediações de socialização profissional, e o desenvolvimento do currículo depende do conhecimento desse docente e da coordenação da equipe pedagógica para se cumprir determinados objetivos e atividades. Sabe-se que o saber prático útil dos docentes procede basicamente de sua própria experiência e do saber coletivo dos profissionais do ensino, via socialização horizontal (de outros docentes) nos centros escolares. Portanto, eles não trabalham isoladamente nem são mediadores isolados no currículo, mas trabalham em uma mediação coletiva, de racionalidade grupal nas equipes pedagógicas.

Retomando a situação específica do IFRN, apresentam-se, em seguida, alguns resultados preliminares, visto que não houve conclusão de turmas do Proeja nas unidades estudadas.

Entre os estudantes que ingressaram em 2006.2, é preocupante a quantidade de desistências. Não foram localizados dados oficiais publicados em todas as unidades pesquisadas, mas, por meio de observação e de contatos com informantes, constatou-se que a reprovação, em alguns casos, alcança os 75%, tendo sido necessário reagrupar turmas de cursos distintos na Unidade Natal/Zona Norte. Nessa mesma Unidade,

66 estudantes do Proeja foram jubilados. Esse é um dado que causa estranhamento, pois o Programa é destinado à inclusão de sujeitos que foram *expulsos* de uma trajetória de escolarização em razão de suas condições de vida. É, portanto, paradoxal que, por meio desse mesmo Programa, eles sejam novamente *banidos* da educação escolar.

No caso da unidade Currais Novos, o Relatório de Gestão/2007 trata da evasão da seguinte forma:

> O alto índice de evasão observado nas duas modalidades (Integrado/EJA e Subsequente) é fator preocupante e deve ser considerado no planejamento da oferta de cursos nestas modalidades para os próximos períodos. Analisando os números, temos uma evasão (em apenas um ano) de 46,34% na turma de Integrado/EJA Alimentos Matutino e de 60% na turma de Integrado/EJA Alimentos Vespertino. (IFRN/UNEDCN, 2007, p. 39.)

As informações provenientes das outras unidades, embora não estejam disponíveis oficialmente nos respectivos relatórios de gestão, ratificam o quadro acima apresentado.

A análise já desenvolvida permite concluir que essas elevadas taxas de evasão e jubilação não foram de responsabilidade única dos sujeitos-estudantes. Ao contrário, a Instituição já se deu conta de que sua ação não está sendo adequada — esse é um aspecto positivo: a compreensão de que existe o problema — pois, ao longo de todos os quatro semestres de existência do Proeja, houve mudanças nos critérios de ingresso e nas matrizes curriculares, revelando uma busca institucional por uma melhor conexão com os sujeitos aos quais se destina o Proeja, na perspectiva de melhorar a sua atuação nesse campo.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No desenvolvimento do presente texto, identificam-se alguns avanços no que se refere à materialização do EMI na modalidade EJA como uma possibilidade de formação integrada e integral desses sujeitos, mas também muitos movimentos que vão em direção contrária à consecução dos objetivos e da concepção de formação humana propostos, tanto no âmbito nacional, como no caso do IFRN. Para minimizar as distorções e maximizar os avanços, é necessário construir conhecimento nessa nova esfera educacional. É fundamental consolidar uma concepção que oriente os processos de (re)construção e de desenvolvimento curricular, uma vez que as próprias sinalizações oficiais são contraditórias. De um lado, embora com algumas lacunas, o Documento Base do Proeja aponta para a formação integral dos sujeitos do Proeja, a partir da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura; por outro lado, os documentos legais não apontam nessa direção com a mesma ênfase e, em alguns aspectos, são, inclusive, contraditórios (Decretos; e Resoluções do CNE, atualmente vigentes).

Diante dessa realidade e visando contribuir para uma formação humana verdadeiramente emancipadora, é fundamental insistir na organização curricular quanto à centralidade da categoria trabalho, e no trabalho como princípio educativo dos processos formativos. Mesmo tendo consciência das limitações dos espaços educativos frente à forma hegemônica de sociabilidade humana, que é determinada pelos interesses do capital, compreende-se que essa é uma disputa na qual o currículo está diretamente envolvido, uma vez que não há neutralidade na educação em geral nem no currículo em particular.

Na modalidade EJA, esse eixo central deve ser materializado em uma abordagem intercultural, como perspectiva desafiadora à construção das diferenças e do preconceito, por intermédio de currículos que promovam a sensibilização à pluralidade cultural. Para dar a esse projeto intercultural viabilidade, é necessário valorizar a diversidade, questionando diretrizes e trabalhando a construção de identidades culturais sem cair na homogeneização de seus integrantes, ao preservar padrões étnicos e culturais sem marginalizá-los. Ao reelaborar e sair das certezas dos antigos modelos, pode-se construir um currículo que, em uma sociedade plural, combata a intolerância e promova uma educação mais democrática.

Entretanto, é importante compreender que o atendimento à diversidade não significa precarizar a educação destinada aos grupos sociais objeto dessa atenção. É preciso atender a todos com qualidade, na perspectiva de contribuir para a igualdade de direito de todos.

Assim sendo, acredita-se que as instituições educativas, principalmente as públicas, devem cumprir um papel de socialização e formação de cidadania emancipada e de consolidação de direitos humanos básicos, embora estejam expostas a pressões sociais, a fim de atender a diferentes interesses tanto políticos quanto pedagógicos.

Quando a instituição educativa se relaciona com a comunidade em que está inserida, levando em consideração sua cultura, crenças, valores e o aproveitamento de seus recursos, as exigências desse grupo pedem um plano particular do currículo, que escapa aos conhecimentos individuais dos professores e pede uma coletividade para a elaboração de um projeto educativo que atenda às necessidades comunitárias.

Esse compromisso é um posicionamento político da instituição, a partir de seu projeto político-pedagógico e curricular

de intervenção social. Na experiência apresentada do IFRN, constata-se um embate na correlação de forças dos componentes da Instituição. Apesar de suas dificuldades, como em outras instituições, é necessária a defesa da implantação e concretização do Proeja, pois

> o PROEJA tem conseguido aglutinar pessoas e projetos, no interior da Instituição, cujos interesses vinculam-se à promoção da educação pública, gratuita, de qualidade acadêmica e social. Estes princípios podem ser concretizados, na EP e tecnológica, por meio da afirmação de uma escola unitária e politécnica, de formação omnilateral, pelo desmonte de aparatos político-administrativos e organizacionais facilitadores de ações de cunho privatista. (CASTRO; VITORETTE, 2008, p. 4.)

Como evidenciado, o Proeja, como espaço de formulação e integração curricular que possibilite a articulação entre concepções de formação humana no âmbito do ensino médio técnico na modalidade EJA, apresenta possibilidades concretas de um redimensionamento da organização curricular para trabalhadores em processo de formação. Essa ação está imbricada no contexto político-administrativo em que está inserida a instituição e as opções filosóficas e políticas dos gestores e docentes que compõem cada centro educativo.

Considera-se, portanto, que os caminhos do Proeja serão traçados de acordo com o compromisso social da instituição em relação à população em geral e à construção de uma nova identidade coletiva, associada à produção de conhecimentos que possam ser (re)construídos e apropriados pelos cidadãos, independentemente da origem socioeconômica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Ensino Médio**: Documento Base. 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso 04.10.2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, 2007b. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso 04.12.2009.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. 2008. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo (p. 133-149). In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.(Orgs). **Currículos:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. [Série cultura, memória e currículo.]

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições**.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores 2008. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2008.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos:** direitos, concepções e sentidos. Rio de Janeiro; UFF, 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

RAMOS, Marise. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3. ed., 2000.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. 2008. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas (p.150-173). In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002 [Série cultura, memória e currículo.], p 150-173.

IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO *CAMPUS* CURRAIS NOVOS DO IFRN: AVANÇOS E DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS

Joab Frankley da Silva Dantas*
Dante Henrique Moura**

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a implantação do PROEJA no *Campus* Currais Novos do IFRN, buscando perceber os avanços e contradições presentes neste processo.

Para atingir esse fim, buscou-se identificar os avanços e obstáculos inerentes a esse processo e analisaram--se as ações que foram realizadas pela Instituição, visando à permanência de alunos e à melhoria da oferta do PROEJA, bem como as formas de ingresso dos processos seletivos do PROEJA no *Campus* Currais Novos do IFRN.

A metodologia adotada consistiu em revisão teórica, análise documental e pesquisa de campo junto aos segmentos presentes na Instituição.

* Servidor do IFRN, lotado no Campus Currais Novos. Graduado em Ciências Sociais pela UERN. Especializando em PROEJA pelo IFRN. E-mail: professor.joabdantas@gmail.com

** Professor do IFRN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/ IFRN –, membro do GT Trabalho e Educação da ANPED, engenheiro eletricista pela UFRN e doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri. E-mail: dante.moura@ifrn.edu.br

2 **IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFRN EM CURRAIS NOVOS**

Na rede federal de ensino e, especificamente no Instituto Federal do RN, a oferta de vagas para o PROEJA a partir de 2006.2 gerou uma série de discussões das mais variadas, sendo notória a preocupação dos profissionais envolvidos com a aprendizagem, rendimento escolar, qualidade do ensino, entre outros fatores que envolvem esta oferta educacional.

Nessa perspectiva, é importante analisar que frutos e que limitações se pode observar dessa experiência nos IF's no âmbito do PROEJA.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Entre 2006.2 e 2009.1, foram criadas ao todo seis turmas, incluindo uma turma especial formada em decorrência da lacuna entre as ofertas de 2006.2 e 2008.2. Essa turma foi chamada de EJINHA, em decorrência do pequeno número de alunos.

Das turmas iniciadas em 2006.2, aproximadamente, 80% dos alunos tinham ensino médio completo.

Atualmente, de 200 alunos ingressos entre 2006.2 e 2009.1, temos 119 alunos com matrícula ativa atendidos pelo PROEJA, segundo a Coordenadoria de Assistência ao Estudante do *campus*.

Vale salientar que, dos 81 estudantes com matrícula inativa, 30 deles são alunos ingressos em 2006.2 (de um total de 80) que concluíram seu curso técnico; sobre os outros 51 estudantes não se têm informações precisas, mas a maioria é evadida e um pequeno número destes trancou matrícula.

Percebe-se que o problema da evasão no *Campus* Currais Novos ocorreu fortemente nas primeiras turmas ingressas em 2006.2. Um dos fatores atribuídos a isso é a oferta diurna dos cursos, pois muitos estudantes abandonaram os estudos em função do trabalho. Essa evasão nas primeiras turmas também ocorreu nos demais campi do IFRN, conforme foi possível perceber nas apresentações realizadas durante o "Diálogos PROEJA", evento realizado pela instituição em 2009. Já entre os semestres 2008.2 e 2009.1, praticamente não houve evasão, segundo informação de gestores acadêmicos da Instituição. Entre os motivos, elenca-se a mudança de turno dos cursos para o turno noturno e a adoção da bolsa de incentivo à permanência no PROEJA, no valor de R$ 100,00, a partir do semestre 2008.2.

A oferta de vagas para o PROEJA, em Currais Novos, ocorreu conforme quadro abaixo:

Semestre	Vagas	Curso	Turno
2006.2	40	Alimentos	Matutino
2006.2	40	Alimentos	Vespertino
2008.2	40	Alimentos	Noturno
2008.2	40	Informática	Noturno
2009.1	40	Informática	Noturno
Total	**200**		

Quadro 1: Oferta de vagas para o PROEJA em Currais Novos.
Fonte: Sistematização dos dados tendo como referência os editais de processos seletivos do CEFET-RN/IFRN dos respectivos períodos.

A tabela acima apresenta dados que revelam alguns problemas detectados na implantação do PROEJA que serão analisados adiante, entre eles, podemos destacar a descontinuidade na oferta de cursos e horários de aula das turmas iniciais.

2.2 EQUÍVOCOS NA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

A oferta de cursos diurnos durante o semestre 2006.2 foi um dos possíveis equívocos na implantação do PROEJA no IFRN em Currais Novos. Em função disso, houve dois sérios problemas: a baixa demanda de candidatos; a evasão em decorrência do turno das aulas, pois havia incompatibilidade entre o horário de aulas e o de trabalho (43,75%)[1].

A descontinuidade nas ofertas de vagas é um segundo aspecto a ser mencionado. Ao se analisar o quadro 1, percebe-se que houve uma lacuna de 3 semestres (1 ano e meio) sem oferta de turmas da modalidade, além do que, nos períodos entre 2008.2 e 2009.1, iniciou-se o primeiro período, ofertando cursos de Alimentos e Informática e, no segundo, apenas o de Informática, mantendo novamente o problema de descontinuidade em turmas regulares para os alunos que porventura fossem reprovados.

A falta de formação docente específica antes do início desta oferta educacional é outro aspecto importante a enfocar. Percebe-se que essa modalidade de ensino causou inquietação para alguns segmentos da Instituição, por se tratar do atendimento a um público diferente do qual o Instituto costumeiramente recebia.

2.3 AÇÕES IMPORTANTES REALIZADAS PELO IFRN NO ÂMBITO DO PROEJA

Elencamos a seguir algumas ações que foram realizadas pela Instituição visando à permanência de alunos e à melhoria da oferta do PROEJA. Percebeu-se que tais ações contribuíram para a redução da evasão no *Campus* Currais Novos.

---

[1] Conforme dados fornecidos pela equipe pedagógica de Currais Novos, fruto de avaliação de diagnóstico realizada com as turmas ingressas em 2006.2.

- Oferta dos cursos PROEJA no turno noturno;
- Concessão de bolsa auxílio-financeiro de incentivo à permanência, no valor de R$ 100,00 (cem reais) mensais;
- Oferta de curso de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em PROEJA, beneficiando servidores da Instituição, dos municípios e do estado que trabalham com o público da EJA nessas localidades, potenciais ofertantes do PROEJA;
- A construção de conhecimento e formação de grupos de investigação nesse campo, com destaque para o NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) e publicações de trabalhos de pesquisa na área;
- O Projeto "Diálogos PROEJA", que conta com o apoio do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

3 **FORMAS DE INGRESSO DO PROEJA NO *CAMPUS* CURRAIS NOVOS DO IFRN: A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Nesta seção, se analisará de modo sucinto as formas de ingresso a partir de análise documental, tendo como referência os editais de processos seletivos para os semestres 2006.2, 2008.2 e 2009.1, períodos em que foram ofertadas vagas para o PROEJA no *Campus*.

3.1 FORMAS DE INGRESSO DO PERÍODO 2006.2

Para o semestre 2006.2, foram publicados três editais para tornar possível o preenchimento total das vagas ofertadas para o PROEJA.

O EDITAL Nº 12/2006 (CEFET-RN, 2006a) apresenta alguns aspectos interessantes para análise e reflexão.

Segundo o edital, o processo de seleção estava aberto a jovens e adultos que atendessem aos seguintes requisitos: ter concluído o ensino fundamental, ter interesse em cursar o ensino médio integrado a uma formação profissional, ter 17 anos completos até a data da matrícula. Cinquenta por cento das vagas foram destinadas para alunos que cursaram do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas da rede pública e os outros 50%, aos demais candidatos. Caso não fossem preenchidas as vagas em qualquer das situações anteriormente mencionadas, haveria a possibilidade de remanejamento das vagas de uma situação para outra (CEFET-RN, 2006a).

Neste certame, não foi incluído como requisito a não conclusão do Ensino Médio, o que pode ter desencadeado a grande presença de alunos com ensino médio completo.

As provas teriam uma duração total de 4 horas, contendo 50 (cinquenta) questões objetivas, sendo 20 (vinte) de Língua Portuguesa, 20 (vinte) de Matemática e 10 (dez) de Iniciação Tecnológica e Cidadania, em nível de ensino fundamental. Como o número de candidatos inscritos foi inferior às vagas oferecidas, a instituição publicou o EDITAL n° 14/2006 (CEFET-RN, 2006b), prorrogando as inscrições para esse processo seletivo, mantendo as provas com duração total de 4 horas. No entanto, alterou a estrutura da prova que passou a constar de 40 (quarenta) questões objetivas, sendo 20 (vinte) de Língua Portuguesa e 20 (vinte) de Matemática, em nível de ensino fundamental.

Ainda assim, o número de candidatos inscritos continuou inferior ao total de vagas oferecidas. A Instituição, então, lançou o terceiro edital, EDITAL n° 15/2006 (CEFET-RN, 2006c), autorizando o preenchimento de vagas por ordem de inscrição. Nesse último caso, o edital restringe-se aos candidatos que cursaram o ensino fundamental apenas em escolas da rede pública, sem a necessidade de realização de provas escritas.

Nessa última etapa, a Unidade de Currais Novos, com o acumulado dos dois editais anteriores, recebeu 80 inscritos para 80 vagas, ou seja, todos os inscritos foram classificados e selecionados.

Foi cobrado, a título de taxa de inscrição, o valor de R$ 15,00 (quinze reais) e, a título de taxa de matrícula, o valor de R$ 20,00 (vinte reais).

Considerando o perfil da clientela, a cobrança de taxa de inscrição e matrícula pode ser encarado como um entrave de acesso às ofertas educacionais por parte desse público.

Ainda considerando o perfil dos estudantes, entende-se que foi um equívoco a oferta dos cursos nos turnos matutino e vespertino, pois, ocasionou um alto índice de evasão dos estudantes dessas turmas, conforme foi comentado no item anterior.

3.2 FORMAS DE INGRESSO DO PERÍODO 2008.2

Após uma lacuna nas ofertas de cursos do PROEJA em Currais Novos, nos semestres 2007.1, 2007.2 e 2008.1, a Instituição publica o EDITAL Nº 05/2008 (CEFET-RN, 2008a), que volta a abrir vagas para ingresso no PROEJA, no semestre 2008.2.

Nesse processo seletivo, seguem-se duas mudanças em relação ao processo seletivo de 2006.2: alterou-se a idade de 17

anos no ato da matrícula para 18 anos no ato da inscrição para o processo de seleção; como também se insere como requisito a não conclusão do ensino médio para concorrência às vagas.

Outras mudanças são percebidas no presente certame em relação ao anterior. Neste, a oferta de vagas destina-se aos cursos de Alimentos e Informática, com duração de 8 semestres e no turno noturno, ao passo que, em 2006.2, as vagas destinavam-se apenas ao curso de Alimentos, com duração de 7 semestres, no turno diurno. A diversificação da oferta e a mudança de turno revelam a preocupação institucional em atender às necessidades dos discentes.

Outra novidade nesse processo foi que, no ato da inscrição, os candidatos assinaram termo de responsabilidade assumindo a condição de que não haviam concluído o ensino médio. A transgressão a esta condição implicaria a perda da vaga, caso o candidato fosse aprovado.

A distribuição de vagas ocorreu da seguinte forma: 40% (quarenta por cento) foram destinadas a candidatos com o ensino fundamental concluído na modalidade de educação de jovens e adultos, independentemente do ano de conclusão; 40% (quarenta por cento), a candidatos que concluíram o ensino fundamental regular nos anos de 2006 ou 2007; e 20% (vinte por cento), a candidatos que concluíram o ensino fundamental regular antes de 2006 (CEFET-RN, 2008a).

Nessa distribuição de vagas, destacam-se alguns problemas. Primeiro, destinar cotas por ano de conclusão dando preferência ao aluno que concluiu o ensino fundamental nos cursos ditos “regulares” (60%), contradiz o próprio edital quando informa que “o processo seletivo tem como objetivo atender à política pública de Educação de Jovens e Adultos que contempla os excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares”. É uma

inclusão excludente. Some-se a isso que, nesse universo de 60% das vagas, privilegiam-se aqueles que concluíram o ensino fundamental em 2006 e 2007 (40%), em detrimento daqueles que concluíram antes de 2006 (20%). Daí percebe-se também, a intenção de se realizar um processo de juvenilização do PROEJA, como mencionam alguns estudiosos.

Segundo, 40% das vagas destinadas àqueles que concluíram o Ensino Fundamental na modalidade EJA é um número razoável, no entanto, seria mais pertinente destinar percentual por escola de origem, dando preferência ao aluno oriundo de escola pública e que estivesse há mais tempo fora da escola; as demais vagas seriam destinadas aos que não se enquadrassem nessa situação.

Em relação ao processo seletivo anterior (2006.2), a distribuição de vagas proporcionou certo retrocesso do ponto de vista da inclusão, pois anteriormente abriram-se 50% das vagas para aqueles que cursaram do 6° ao 9° ano em escola pública e outras 50% para aqueles que não se enquadrassem nessa situação. Essa era uma distribuição mais simples e que assegurava que, pelo menos, a metade dos alunos seriam oriundos de escola pública. No entanto, no certame em questão, a origem (público ou privado) não é assegurada. O que se percebe é que o edital da forma como foi proposto, poderá ter possibilitado mais chances de continuidade dos estudos àqueles que concluíram o ensino fundamental recentemente, dentro da faixa etária exigida no edital, independentemente da escola de origem, como também ter gerado menores possibilidades para aqueles que concluíram há mais tempo.

A seleção foi composta de uma prova contendo 20 questões de múltipla escolha, relativas a teste de raciocínio lógico, que foi avaliado numa escala de 0 a 100 pontos; e uma questão discursiva em forma de produção textual, com essa mesma escala de pontos.

Esse processo de seleção resultou em um total de 84 inscrições para 80 vagas, sendo 39 inscritos para Informática e 45 para Alimentos, o que resultou em remanejamento de candidatos de Alimentos para Informática.

Diante desses dados, torna-se visível novamente o problema do baixo número de inscrições para os processos seletivos desta modalidade de ensino. Mais uma vez, percebe-se que a instituição não está conseguindo se conectar com parte significativa do público que poderia ser aluno do PROEJA.

Para o certame em questão, foram cobradas taxas de inscrição e de matrícula, ambas no valor de R$10 reais. A esse respeito, o comentário é o mesmo feito no tópico anterior.

3.3 FORMAS DE INGRESSO DO PERÍODO 2009.1

O processo seletivo para o semestre 2009.1 foi regido pelo Edital Nº 12/2008 (CEFET-RN, 2008b).

O edital supracitado nos revela um sério problema que se repete no *Campus*, o da descontinuidade da oferta de vagas para os cursos PROEJA, pois, se entre o período 2007.1 a 2008.1 o problema residiu na ausência de oferta de novas turmas PROEJA, no semestre 2009.1, apesar de haver oferta de vagas para o PROEJA, há uma descontinuidade da oferta para o curso de Alimentos, tornando-se um problema para aqueles ingressos em 2008.2, que foram reprovados, e não tiveram como cursar novamente a disciplina no ano subsequente.

Semelhantemente ao processo de 2008.2, nesta seleção, no ato da inscrição, os candidatos assinaram termo de responsabilidade assumindo a condição de que não concluíram o ensino médio. A transgressão a essa exigência implicaria a perda da vaga, caso o candidato fosse aprovado.

Quanto ao preenchimento de vagas, os critérios, no presente certame, não foram uniformes entre as unidades de ensino.

Para o curso da Unidade de Currais Novos, a quantidade de vagas foi distribuída de forma proporcional na seguinte forma: 50% (cinquenta por cento) das vagas para candidatos com o ensino fundamental concluído na modalidade EJA, e 50% (cinquenta por cento) para candidatos que não se enquadrassem na situação anterior.

A prova escrita foi composta por 20 questões de múltipla escolha, relativas a teste de raciocínio lógico, avaliada numa escala de 0 a 100 pontos; e uma questão discursiva, em forma de produção textual, que também foi avaliada numa escala de 0 a 100 pontos.

Segue, abaixo, a concorrência do último processo seletivo analisado, quadro que apresenta dados otimistas quanto à melhoria da procura de candidatos às ofertas educacionais.

Curso	Vagas	Total de Pagantes	Concorrência
Técnico em informática (EJA) - Situação I (50% das vagas)	20	34	1.70
Técnico em Informática (EJA) - Situação II (50% das vagas)	20	72	3.60
TOTAL	40	106	2.65

Quadro 2: Concorrência de 2009.1 para o *Campus* Currais Novos – PROEJA.

4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA E SUAS FORMAS DE INGRESSO NO *CAMPUS* CURRAIS NOVOS DO IFRN, SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção apresentará a visão dos segmentos presentes na Instituição sobre a oferta do PROEJA, o que inclui suas formas de ingresso.

Nesta etapa, o instrumento utilizado para coleta de informações para a pesquisa foi a aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Foram respondidos 45 questionários de um total de 82 aplicados. A aplicação dos questionários aconteceu entre 9 e 15 de setembro de 2009, no *Campus* Currais Novos. Destes 45 respondentes, a equipe pedagógica correspondeu ao total de 20%, gestores acadêmicos 46,15%, professores 23,52% e estudantes 25% do universo pesquisado.

4.1 A VISÃO DOS ESTUDANTES

Quanto ao nível educacional, menos da metade (47%) dos estudantes possuía apenas o ensino fundamental completo, um grupo considerável (43%) possuía ensino médio incompleto e apenas 10% já possuía o ensino médio completo.

As expectativas da maioria dos estudantes pesquisados é que, após a conclusão do curso em que estudam, continuem seus estudos na área do curso técnico ou ingressem no mercado de trabalho na área de sua formação técnica.

Com relação à experiência vivenciada no PROEJA, os estudantes apontam alguns aspectos positivos e negativos. Entre os positivos estão a qualidade do ensino, a qualificação docente, a estrutura da escola, a oportunidade concedida para aqueles que estavam à margem de um sistema escolar de qualidade, bolsa de incentivo, acesso à usina como forma de estágio e práticas laboratoriais. Entre os negativos, estão a falta de material didático específico, preconceito contra alunos do PROEJA, pouca assistência da instituição aos estudantes da noite, em virtude do número reduzido de servidores trabalhando nesse período, cansaço físico dos estudantes devido ao dia de trabalho, pouco

tempo para se dedicar aos estudos, dificuldade de conciliar trabalho e estudos, metodologia de ensino de alguns professores, ausência frequente de professores de algumas disciplinas, pouco uso de laboratórios no turno noturno, desinteresse e indisciplina na sala de aula por parte de alguns alunos, problemas de comunicação da Instituição junto aos estudantes do turno, entre outros.

Com relação à forma de trabalho dos professores em sala de aula, os estudantes mencionaram alguns aspectos positivos e negativos. A saber, entre os positivos estão: a qualificação profissional e a metodologia empregada; as aulas práticas; o uso de recursos multimídia. Entre os negativos: disponibilização de materiais apenas em formato digital por parte de alguns professores, imagem negativa que alguns professores têm dos alunos do PROEJA; metodologia de ensino de alguns professores de difícil compreensão; ausências sem aviso prévio; entre outros.

Entre as medidas sugeridas pelos alunos para a melhoria da oferta do PROEJA estão: distribuição de mais bolsas de estudos, funcionamento da usina e laboratórios no turno da noite, processos seletivos que evitem o ingresso de alunos que já concluíram o ensino médio, encontros motivacionais, capacitação de professores para trabalhar com o público PROEJA, melhoria da qualidade das refeições da cantina e oferta de merenda e livros didáticos de forma gratuita.

Segundo os informantes, seria desejável que, para ingresso no PROEJA, o candidato fosse originário de escola pública, com um histórico de descontinuidade nos estudos e que não tivesse concluído o ensino médio. Entre os alunos não houve menção aos fatores renda e idade.

4.2 A VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Acerca da implantação do PROEJA no Campus Currais Novos, a pedagoga respondente expõe que a ação realizada pela Instituição, especialmente pelo setor pedagógico, tem sido discutir com os docentes sobre metodologias de ensino específicas ao público, visando diminuir a evasão escolar.

São sugestões para a melhoria da oferta no PROEJA, indicadas pela equipe pedagógica: fazer um trabalho de conscientização em conjunto com alunos e professores na busca de um caminho para resolver as dificuldades inerentes a essa modalidade de ensino.

Com relação à experiência vivenciada no PROEJA, são apresentados os seguintes aspectos: entre os positivos, a oportunidade de poder contribuir para diminuição das desigualdades sociais e intelectual da cidade; entre os negativos, a falta de motivação e interesse dos discentes e docentes, no que diz respeito ao sucesso dos alunos, a visão assistencialista que a maioria dos discentes tem em relação ao curso; e a falta de conhecimentos básicos dos alunos.

Com relação ao perfil de aluno PROEJA, no *Campus* Currais Novos, afirmou-se que: “na sua maioria buscam uma profissão, pois muitos já têm o segundo grau”.

Sobre a forma de trabalho dos professores em sala de aula com os estudantes do PROEJA, a pedagoga percebe como aspecto positivo: “Tentar equalizar os conteúdos para a realidade da turma”; e negativo: “Não acreditar no potencial dessa clientela”.

Sobre os problemas mais recorrentes nessas turmas, relata-se “a falta de motivação, o cansaço físico, devido a uma jornada de trabalho”. Como principais desafios, a pedagoga apontou a melhoria na forma de acesso e a sensibilização dos docentes acerca da modalidade.

4.3 A VISÃO DOS GESTORES ACADÊMICOS

A respeito da implantação do PROEJA no *Campus* Currais Novos do IFRN, a maioria dos gestores acadêmicos respondentes dizem tem havido equívocos. Entre eles, destacam: o perfil dos alunos diferente do esperado para o PROEJA; a estrutura da prova aplicada nos processos seletivos; ofertas de turmas já no início do funcionamento do *campus*; ausência de formação docente específica; ausência de um currículo específico e adequado ao público; bem como ausência de oferta de cursos distintos daqueles ofertados em outras modalidades.

Entre as medidas sugeridas, visando à melhoria da oferta no PROEJA, estão: formação docente específica para o PROEJA; material didático específico para o público; criação de novos cursos técnicos específicos para o PROEJA, diferentes dos já ofertados por outras modalidades; continuidade da oferta da especialização em PROEJA no *Campus*; troca de experiências com os profissionais que trabalham diretamente com a clientela; oferta de cursos diferenciados, nos quais se ofertaria apenas o ensino médio e, ao final, realizar-se-ia um processo seletivo interno com vagas de cursos técnicos subsequentes para alunos da EJA.

Com relação à experiência vivenciada no PROEJA, gestores acadêmicos destacam, como aspectos positivos, a experiência de vida dos alunos; mudança de postura de alguns professores que passaram a adotar materiais didáticos e metodologias especificas ao público. Para eles, os aspectos negativos são: professores sem formação específica para trabalhar com este público; heterogeneidade dos alunos com relação ao tempo fora da escola; alto índice de evasão; falta de conhecimentos básicos do ensino fundamental por parte de alguns alunos do PROEJA; presença de alunos fora do perfil esperado para o PROEJA.

Com relação ao perfil desejado para o estudante do PROEJA, de forma geral, os respondentes acham que se deve manter o atual perfil exigido nos últimos editais, a saber: ter acima de 18 anos e não ter concluído o ensino médio.

Acerca dos desafios para a oferta do PROEJA no IFRN, os gestores acadêmicos entendem que seria necessário selecionar candidatos condizentes com o perfil esperado para o PROEJA, adequar metodologia e material didático à realidade do aluno, diminuir os índices de reprovação, refletir sobre as áreas em que devemos ofertar os cursos para esse público, continuar com o processo de formação de servidores para o Programa.

Entre os comentários acerca do PROEJA, vale mencionar que os gestores acadêmicos estão preocupados em encontrar formas que levem à permanência dos estudantes do PROEJA no *Campus*.

4.4 A VISÃO DOS PROFESSORES

A respeito da implantação do PROEJA no *Campus* Currais Novos do IFRN, os professores elencam problemas como o equívoco nos processos seletivos, ao se permitir que estudantes universitários ou com ensino médio completo se matriculassem no PROEJA; ausência de capacitação e sensibilização de alguns docentes acerca dessa oferta de ensino; problemas nas matrizes curriculares dos cursos; início de turmas PROEJA junto com o começo das atividades do *Campus* sem capacitação prévia dos docentes; oferta de turmas PROEJA nos turnos matutino e vespertino.

Com relação à experiência vivenciada no PROEJA, os professores relatam os seguintes aspectos positivos: vontade de

aprender; despertar a percepção de cidadania, inclusão social, oportunidade de profissionalização; busca permanente de novas estratégias de ensino diante dos novos desafios de aprendizagem. Como aspectos negativos: heterogeneidade de níveis de aprendizagem; falta de compromisso; desmotivação; baixo nível de escolaridade dos ingressos e dificuldades de aprendizagem.

Acerca do perfil de aluno e seus objetivos ao ingressar no *Campus* Currais Novos, os professores comentam que a heterogeneidade é uma marca dessa oferta; há alunos com baixa renda e baixo nível de escolaridade; outros com deficiência em conhecimentos básicos do ensino fundamental; há alunos desinteressados. Em relação aos objetivos, é comum a menção à conclusão do ensino médio; à preparação para o vestibular; à profissionalização como uma porta de acesso ao mundo do trabalho.

Com relação ao perfil que um estudante do PROEJA deve ter, percebe-se certa dificuldade entre os professores para definirem um perfil esperado. Apenas destacaram que a escola deve estar pronta para trabalhar junto àqueles que forem aprovados nos processos seletivos, que são alunos que estão fora da escola em busca de uma profissionalização.

Questionados sobre sua preparação para lidar em sala de aula com os estudantes do PROEJA, alguns professores relatam falta de capacitação, pelo menos no início, mas que têm aprendido ou vêm aprendendo a vencer esse obstáculo. Já os que se acham preparados, justificam que, independentemente da modalidade, se preparam para ministrar suas aulas.

Entre as principais dificuldades ao lecionar em turmas do PROEJA estão: nível educacional deficiente; desmotivação; desinteresse e baixa assiduidade dos estudantes; dificuldade de utilizar uma linguagem acessível aos estudantes dessa modalidade.

Ao analisarem o PROEJA em Currais Novos, os diferentes segmentos da Instituição, na sua maioria (52%), percebem o PROEJA como um programa que visa promover a cidadania, por intermédio de ofertas educacionais para aqueles que não concluíram o ensino médio. No entanto, um número expressivo (26%) o percebe como uma oportunidade de refazer o ensino médio ou como preparação para o vestibular, o que não é foco do PROEJA, mas que reflete um pouco da realidade do Programa.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações feitas neste final de trabalho não encerram a discussão acerca deste importante e recente programa que é o PROEJA, o qual se espera que se consolide como política pública de Estado.

Ao contrário, espera-se que este trabalho seja considerado como mais uma tentativa de, a partir das discussões levantadas, buscar alternativas eficientes para o aperfeiçoamento do programa e contribuir para discussões mais aprofundadas a respeito do tema.

É fato que, na implantação do PROEJA, no *Campus* Currais Novos, em 2006, à semelhança dos outros *campi* do IFRN, foram cometidos equívocos que, no decorrer dos semestres e anos subsequentes, foram repensados e corrigidos; outros, entretanto, ainda persistem e carecem de atenção, conforme constatado neste trabalho.

O que se percebe, tanto na análise documental dos editais quanto na pesquisa de campo junto aos segmentos da Instituição, e que se pode entender como consolidado é o perfil esperado para um estudante do PROEJA, ou seja, espera-se um sujeito que tenha,

no mínimo, 18 anos de idade, que não tenha concluído o ensino médio, que seja preferencialmente oriundo de escola pública e de baixa renda. Além disso, o estudo ratifica a heterogeneidade como característica marcante dos sujeitos da EJA.

Quanto ao processo seletivo, torna-se imperioso se pensar em uma avaliação que não exclua aqueles já excluídos do sistema educacional. Deve-se buscar um processo que facilite o ingresso destes nessa oferta educacional. Para tal, é importante considerar, por exemplo, maior tempo de afastamento da educação escolar, maior número de filhos e menor renda *per capita* familiar como aspectos que elevem a pontuação dos candidatos a estudantes do PROEJA no *Campus* de Currais Novos do IFRN. Considera-se, também, que a extinção da prova escrita tornaria o PROEJA mais atrativo para o público ao qual se destina, já que a prova em si, é um "terror psicológico" para estudantes em geral e, porque não dizer, em maior dimensão, para aqueles que estão fora da escola há algum tempo.

A bolsa de incentivo à permanência do aluno do PROEJA tem sido uma aliada na atração de candidatos aos cursos PROEJA, assim como à permanência dos que conseguem ingressar na Instituição. Sendo assim, entende-se que esse incentivo deve ser mantido enquanto perdurar essa oferta educacional na Instituição.

Especificamente no caso dos *campi* do interior do estado, não se sabe se a reserva de 50% das vagas para estudantes de escola pública é vantajosa, pois, em muitos casos, é a escola pública que existe em maior número nessas localidades do interior, o que torna mais vantajoso ser oriundo de escola privada, já que o número de alunos é bem menor.

Nesse caso, entende-se que, além de serem adotados critérios mais adequados, como os acima mencionados, e de se excluir a prova escrita dos certames, é necessário ampliar as vagas destinadas a estudantes provenientes da escola pública

para um patamar correspondente ao percentual de estudantes matriculados no ensino fundamental em escolas públicas de Currais Novos e dos municípios circunvizinhos, quando comparado com a matrícula total nessa etapa da educação escolar.

Entre as características do perfil esperado para o aluno do PROEJA, o quesito escolaridade, comparando as primeiras turmas ingressas em 2006.2 e as turmas dos períodos posteriores que foram alvos desta pesquisa, percebe-se uma diminuição na presença de alunos com ensino médio completo, o que sinaliza que a Instituição já está conseguindo gerar mecanismos de controle, de forma a evitar o acesso de alunos com esse nível de escolaridade completo.

Outro aspecto que merece destaque são as expectativas da maioria dos estudantes pesquisados após a conclusão do curso. A maioria pretende continuar estudando na área do curso técnico ou ingressar no mundo do trabalho na área de sua formação técnica, o que demonstra que os cursos ofertados no *Campus* atendem ou despertaram o interesse dos alunos para a profissão e/ou para a continuidade dos estudos.

A respeito dos aspectos apontados como positivos na Instituição, merece destaque a qualidade do ensino, a capacitação dos profissionais, boa infraestrutura da escola, ambientes com conforto, bolsas de trabalho, programa de assistência ao estudante, oportunidade de mudar a vida por meio dos estudos, a experiência de vida dos alunos, mudança de postura de alguns professores que passaram a adotar materiais didáticos e metodologias específicas para o público PROEJA.

Com relação aos principais desafios apontados, ressalta-se a formação docente com vistas à atuação no Programa e a elaboração de material didático específico para o PROEJA.

Também destaca-se que os diferentes segmentos da Instituição na sua maioria (52%) avaliam o PROEJA, em Currais

Novos, como um programa cujo objetivo é promover a cidadania, gerando oportunidades educacionais de qualidade àqueles que, por diversos motivos, não concluíram o ensino médio, possibilitando inclusão social, formação básica articulada a uma formação profissional, acesso a bens culturais, ingresso no mundo do trabalho, entre outros.

Finalmente, evidencia-se que as reflexões e proposições aqui apresentadas são passíveis de questionamentos, de modo que por meio do diálogo produzido seja possível contribuir para o aperfeiçoamento e melhoria da oferta de cursos no PROEJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília: 1999.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Documento Base – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Brasília, 2007b.

_____. Casa Civil. **Decreto N°. 5154/2004,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2° do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 jul. 2004.

_____. Casa Civil. **Decreto N°. 5478/2005,** de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 jun. 2005.

_____. Casa Civil. **Decreto N°. 5840,** de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 jun. 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE – CEFET-RN. Diretoria de Ensino. **Edital Nº 12/2006, de 1 de agosto de 2006**: Edital de abertura do Processo Seletivo para Ingresso no 1º Ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as novas Unidades do CEFET-RN – 2º semestre de 2006. Natal-RN, 2006a.

_____. **Edital n° 14/2006, 10 de agosto de 2006**: Edital de prorrogação do Processo Seletivo para Ingresso no 1º Ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as novas Unidades do CEFET-RN – 2º semestre de 2006. Natal-RN, 2006b.

_____. **Edital n° 15/2006, de 21 de agosto de 2006**: Edital de preenchimento de vagas do Processo Seletivo para Ingresso no 1º Ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as novas Unidades do CEFET-RN – 2º semestre de 2006. Natal-RN, 2006c.

_____. **Edital nº 05/2008, de 25 de junho de 2008**: Processo Seletivo para Ingresso no 1º Período da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para o 2º semestre de 2008. Natal-RN, 2008a.

_____. **Edital nº 12/2008, de 18 de novembro de 2008:** Processo Seletivo para Ingresso no 1º Período da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para o 1º semestre de 2009. Natal-RN, 2008b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Diretoria de Ensino. **Edital nº. 01/2009, de 13 de janeiro de 2009:** Processo Seletivo para Ingresso no 1º Período da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – 1º semestre de 2009. Natal-RN, 2009.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In*: TV Escola. Programa Salto para o futuro. Boletim 16. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Setembro de 2006. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>. Acesso 22 set. 2007.

_____. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN:** avanços e retrocessos**.** mímeo.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: REIS E SILVA, A. C.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007, p 17-34.

DIÁLOGOS PROEJA: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE[1]

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos*
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins**
Maria das Graças Baracho***

Toda tentativa de solução dos conflitos que não tenha em vista a superação da contradição que os gera, de um lado, apenas os abafa; de outro, serve às classes dominantes.
(Paulo Freire)

1 INTRODUÇÃO

É inegável que, nos últimos anos, o Brasil tem investido muito em educação. Há alguns anos, quase 100% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos entram na escola. Apesar do avanço nas últimas décadas, dados oficiais de 2006 evidenciam que cerca

---

[1] Trabalho originalmente apresentado no XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, ocorrido em Vitória, Espírito Santo, Brasil, no período de 12 a 14 de agosto de 2009.

* E-mail: ivoneidebezerra@gmail.com - IFRN. Mestre em Linguística Aplicada pela UFRN. Professora do IFRN. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA no IFRN – Campus da Zona Norte de Natal.

** E-mail: izanny.brito@ifrn.edu.br - IFRN. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA pelo IFRN. Professora do IFRN.

*** E-mail: gracas.baracho@ifrn.edu.br - IFRN. Mestre em educação pela UFRN. Professora do IFRN. Coordenadora Geral do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA no IFRN.

de 13% da população de 15 anos ou mais não sabia, minimamente, ler, escrever e contar. Ou seja, eram 14,4 milhões de analfabetos.

Além disso, ainda contamos com um alto índice de analfabetismo funcional, visto que, nesse mesmo período, aproximadamente 22,2% dos jovens e adultos brasileiros tinham apenas quatro anos de experiência com a educação formal.

Considerando que 2,5 de um total de 33 milhões de estudantes do Ensino Fundamental não conseguem permanecer na escola; considerando que apenas 51% dos jovens da faixa etária de 15 a 19 anos estão matriculados no Ensino Médio; considerando, por fim, que dos 9 milhões de estudantes matriculados neste nível de ensino, 1,5 milhões não conseguem permanecer nas salas de aula a cada ano, sendo, portanto, considerados evadidos, podemos dizer que não resolvemos os nossos problemas educacionais. Talvez ainda estejamos longe de resolvê-los, pois, se por um lado, elevamos o número de entradas na escola, por outro, ainda não desenvolvemos estratégias eficazes para manter alunos nas salas de aula.

As explicações para esse problema são muitas e de diversas ordens. Uma delas diz respeito ao modelo social no qual estamos inseridos, em que nem todos têm acesso aos bens materiais, aos bens culturais e nem mesmo aos direitos fundamentais, constitucionalmente garantidos, mas efetivamente negado às classes populares. Tanto é assim, que, em decorrência das privações sofridas, muitas crianças das classes sociais menos favorecidas tornam-se, frequentemente, jovens e adultos com poucos anos de escolarização, embora tenham entrado regularmente na escola, mas dela se distanciando posteriormente.

Outra razão é o próprio modo como a escola gerencia suas ações, as quais nem sempre conseguem estimular e motivar o aluno para permanecer nesse espaço. Os alunos, normalmente, “abandonam” a escola, em função de suas necessidades de

sobrevivência, buscando, assim, sua inserção ou manutenção no mundo do trabalho.

Em decorrência das transformações ocorridas no mundo do trabalho, acentuadas pela globalização da economia, com a consequente reestruturação produtiva, ao trabalhador é praticamente impossível a sua inserção no mercado de trabalho sem que tenha acesso à educação e ao conhecimento escolarizado. Além disso, nesse novo contexto de acirrada competitividade, o mundo do trabalho tanto restringe o número de vagas, como promove a informalidade, negando-lhe um mínimo de dignidade e cidadania (KUENZER, 2001).

Considerando essa realidade, o governo e os gestores educacionais tentam solucionar o problema, desenvolvendo programas para impulsionar o processo de escolarização e de qualificação de jovens e adultos. Dentre esses, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nesse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande (IFRN), em cumprimento ao Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, torna-se instituição pioneira no trabalho com a modalidade EJA. Ao implementar o PROEJA, o instituto expande a sua missão na perspectiva de incluir jovens e adultos para o desenvolvimento social e para atender a um contingente de pessoas cuja escolaridade média não ultrapassa quatro anos. Essas pessoas visam à sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, o PROEJA surge nos Institutos Federais, como uma forma de contribuir com a inclusão social dessas pessoas, por meio da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado à Modalidade de Jovens e Adultos. Formar

pessoas, capacitando-as para lidar com o avanço científico e tecnológico e para participarem de forma ativa e produtiva na sociedade, torna-se não somente um desafio, mas também um sinal de compromisso e responsabilidade social dessas instituições de ensino.

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar o relato de uma experiência vivenciada no IFRN a partir do desenvolvimento do projeto DIÁLOGOS PROEJA: intervir para integrar. Trata-se de um projeto cujo objetivo geral foi possibilitar o diálogo entre docentes, discentes, especialistas e gestores sobre a necessidade de organização de um currículo integrado que leve em consideração as especificidades e a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados foram gerados em 2009 e se configuram em um relatório, fotos e gravações em áudio e em vídeo das atividades do evento. A experiência, desenvolvida numa metodologia dialógica, está ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica (FREIRE, 1967, 1978, 1994, 1996).

Em função dos nossos objetivos, não temos o propósito de analisar exaustivamente os dados, à luz dessa teoria. Dela consideraremos, especialmente, o conceito de diálogo proposto por Paulo Freire e suas implicações para a efetivação de princípios democráticos no espaço escolar.

2 **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Este estudo está ancorado nos pressupostos da metodologia freiriana, que tem como princípio fundador o diálogo. Considerar o caráter dialógico da educação implica percebê-la como possibilidade efetiva de interação entre os sujeitos e de ruptura com as relações assimétricas entre educadores e

educando. Nesse sentido, a escola deve propiciar as relações dialógicas, favorecendo, assim, a produção do conhecimento numa perspectiva política e transformadora.

Baseado nesse pensamento dialógico, democrático e libertador, Paulo Freire propõe uma educação a favor da justiça, da ética, da liberdade e da autonomia dos educandos, da escola e da sociedade. Ele advoga uma *práxis* democrática, como condição para o alcance da cidadania, visto que o diálogo rompe com as relações autoritárias e favorece o direito dos educandos ao pronunciamento e à transformação do mundo.

Na perspectiva freiriana, a educação é um ato político cujos princípios se refletem na democracia, na liberdade e na autonomia conquistadas no processo. Essas conquistas coletivas demandam respeito, diálogo e poder de ação daqueles que se inserem nesse processo.

Do ponto de vista epistemológico, significa desenvolver uma *práxis* fundamentada numa ética pedagógica e política, comprometida verdadeiramente com os princípios democráticos, respeitando a autonomia e a dignidade dos sujeitos como um imperativo ético (FREIRE, 1996).

Pensar a prática pedagógica sob esse viés é pensá-la como radicalmente democrática. Nessa perspectiva, ela se desenvolve em um espaço onde toda a comunidade escolar tem assegurado o seu direito à voz, pois as relações entre os seus membros são baseadas no princípio da dialogicidade. Não podemos desconsiderar que a construção de uma escola cidadã dar-se-á com a assunção efetiva de preceitos democráticos como autonomia, qualidade e cidadania, conceitos extremamente imbricados e essenciais à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

É fato que, pelo menos nos últimos quinze anos, muito se tem discutido sobre a democratização das práticas pedagógicas

no contexto da educação brasileira. Mas isso ainda se manifesta muito discretamente em nossas escolas, o que torna ainda mais relevante o desenvolvimento de estudos como o que ora apresentamos, por apontarem o princípio da dialogicidade como fundamento imprescindível à construção da cidadania.

No IFRN, especificamente, cujo projeto político pedagógico propõe a formação de um sujeito integral, a partir das relações estabelecidas entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, áreas integradas pelo PROEJA, a vivência de experiências como a que aqui apresentamos torna-se importante, uma vez que favorece a criação de uma cultura do respeito à diversidade, estimulando o sentimento de alteridade, de solidariedade e de responsabilidade social em relação à educação das classes populares.

3 **DIÁLOGOS PROEJA NO IFRN: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

O evento DIÁLOGOS PROEJA: intervir para integrar ocorreu nos dia 12 e 13 de março de 2009 e realizou-se em Natal-RN, contando com a participação de oitenta representantes dos cinco *campi* integrantes do IFRN. O objetivo do evento foi possibilitar reflexões compartilhadas de docentes, discentes, especialistas e gestores sobre a implementação de um currículo, organizado para o PROEJA, nas instituições federais de ensino no RN, levando-se em consideração as especificidades, as necessidades e as singularidades dessa modalidade de ensino.

As atividades desenvolvidas constaram de palestras, fóruns, exposições orais e grupos de trabalho (GT). Nas palestras, foram abordados os seguintes temas: especificidades do processo

de aprendizagem do jovem e adulto; desafios do PROEJA; a inclusão social e as políticas públicas na atualidade.

Representantes de cada *campus* expuseram o diagnóstico de aspectos relativos a questões pedagógicas, tais como: currículo, metodologias de ensino, avaliação, evasão e permanência dos alunos, aprendizagem, educação inclusiva e material didático. Dados estatísticos apresentados mostraram que a experiência com o PROEJA desenvolvida no IFRN tem se revelado exitosa, embora tenham sido constatados alguns problemas como, por exemplo, dificuldades na implementação de um currículo efetivamente integrado, que favoreça um maior diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e uma maior interação entre a escola e a vida dos alunos.

Também constatamos que, na instituição, ocorrem evasão e jubilamento de alunos, especialmente em um dos *campi*. Vale ressaltar que o grupo desse *Campus* demonstrou-se bastante preocupado e comprometido com a busca de soluções para os seus problemas. A própria iniciativa de realização do evento, contando com grande empenho de seus representantes, é um indicador de que estão buscando superar as suas dificuldades e mostrar outros resultados com o PROEJA.

Na oportunidade, todos os participantes expuseram os seus pontos de vista sobre as suas experiências com o PROEJA e os resultados das discussões foram apresentados em um fórum. Acerca disso, teceremos algumas considerações sobre os encaminhamentos de cada aspecto pedagógico discutido pelos grupos.

Nos GT, foram discutidos problemas de ordem pedagógica, relacionados ao currículo integrado, às metodologias de ensino, à avaliação, à aprendizagem e ao material didático oferecido aos alunos. Além desses aspectos, dado o caráter de educação inclusiva que tem o PROEJA, discutiram-se também as formas de acesso dos alunos ao Programa, a sua permanência, bem como

a evasão, problema até então, praticamente, desconhecido nas outras modalidades oferecidas pelo IFRN.

As questões curriculares foram amplamente debatidas e as discussões bastante proveitosas. O debate girou em torno da necessidade de organização de um currículo integrado que considere as necessidades reais dos educandos. Também se analisou como esse currículo tem sido trabalhado na Instituição e o que poderia ser feito para que pudesse ser efetivamente desenvolvido nas salas de aulas, de modo a conciliar as necessidades efetivas do alunado com a concretização daquilo que preveem os documentos oficiais orientadores dessa modalidade de ensino.

Durante a realização dos GT, chegamos ao consenso de que o corpo docente precisa ter um conhecimento mais aprofundado do projeto político-pedagógico institucional, das orientações curriculares e dos projetos dos cursos, para que possa contribuir melhor para o alcance dos objetivos traçados nesses documentos. Uma maior compreensão desses documentos poderia permitir a revisão de ementas, de programas e até de projetos de cursos, caso seja necessário, levando em conta as reivindicações dos educandos para que os conteúdos relativos à formação geral sirvam realmente de subsídios para a formação técnica.

De um modo geral, os trabalhos desenvolvidos nos grupos encaminharam propostas no sentido de se discutir a imediata necessidade de ressignificação dos conteúdos curriculares, bem como a de se repensar a carga horária de algumas disciplinas, considerando as especificidades das propostas de cursos e as necessidades dos educandos.

Encerradas as discussões sobre os aspectos curriculares, foram socializadas algumas experiências pedagógicas e avaliados os procedimentos metodológicos nelas desenvolvidos, constatando-se que é preciso repensar as metodologias adotadas

no PROEJA, tornando-as mais atraentes, motivadoras e eficazes para a aprendizagem.

Alguns alunos sugeriram que, no processo de ensino e aprendizagem, houvesse uma maior integração entre teoria e prática, pois isso facilitaria a compreensão dos conteúdos, isto é, a construção do conhecimento. De acordo com esses alunos, há, muitas vezes, uma grande distância entre o que eles estudam nos cursos e a vida deles, e entre o que estudam em uma disciplina e as demais.

A partir do depoimento dos alunos, constatamos que as orientações previstas nos documentos que regem essa modalidade de ensino são desconsideradas, pois, no desenvolvimento de suas ações, alguns profissionais ignoram completamente que esses sujeitos são "protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos" (BRASIL, 2006, p. 4).

A partir das observações dos educandos, deu-se, em um dos GT, uma profícua discussão sobre os modos de ensinar e de aprender no PROEJA e sobre a importância de considerarmos, nesse processo, as especificidades e as necessidades desses sujeitos. Concluímos, então, que não podemos desconsiderar os saberes que eles trazem consigo quando chegam à escola, embora reconheçamos que não podemos perder de vista que eles precisam ter acesso ao conhecimento científico.

Outro GT apontou que uma das formas para superar algumas dificuldades dos alunos, contemplando questões relativas ao local e ao global, seria a oferta de cursos de formação continuada para os professores e momentos destinados à reflexão sobre a prática docente em que pudessem ser discutidas e compartilhadas as experiências desses profissionais.

Para isso, sugeriram que as reuniões pedagógicas assumissem efetivamente um caráter mais pedagógico e menos administrativo. Além disso, os GT sugeriram que fossem organizados frequentemente encontros em que os professores, a equipe pedagógica e os alunos pudessem refletir sobre o PROEJA e as experiências vivenciadas nos diversos *campi* do IFRN.

No que diz respeito ao modelo de avaliação adotado, de um modo geral, os GT reconheceram a necessidade de repensarmos e diversificarmos os instrumentos de avaliação, uma vez que ainda predominam os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Apontou-se, assim, a necessidade de uma avaliação processual e contínua, que oportunize a alunos e professores a reflexão sobre o desempenho de cada uma das partes no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos ser necessário repensar as estratégias de ensino, a abordagem dos conteúdos e atividades desenvolvidas, visando superar as dificuldades dos alunos.

Os alunos destacaram que alguns professores têm uma grande preocupação com o "cumprimento do programa", e não se importam se eles aprenderam de fato. Afirmaram ainda que a avaliação só tem servido para testar, para dizer "quem tem condição e quem não tem de estar onde está". Disseram inclusive que a avaliação tem por fim rotular quem é "burro e quem não é".

Percebemos com isso certo ressentimento e mágoa desses alunos pelo tratamento que lhes é dispensado por alguns professores e servidores da instituição. Eles se sentem muitas vezes discriminados por cursarem o PROEJA. Afirmaram, entretanto, que "não querem ser tratados como coitadinhos. Querem ser tratados com respeito e que podem mostrar que são capazes". Ainda em relação ao preconceito sofrido, os alunos apontam comparações impertinentes entre os alunos do PROEJA e os alunos do chamado "ensino regular".

Os alunos afirmaram que, muitas vezes, alguns professores declaram enfaticamente que “não vão baixar o nível” das aulas nem a qualidade do ensino da instituição. Sobre isso, uma aluna perguntou se os institutos não haviam se preparado para recebê-los, se os professores não conheciam a realidade do público do PROEJA e o que poderia ser feito para mudar essa situação, pois a maioria não se sentia acolhida na escola, pelo contrário, muitos alunos sentiam-se muito mais excluídos.

Para muitos deles era como se não tivessem o direito de estar ali, num lugar planejado para receber “alunos inteligentes, capazes e que pudessem dar nome à escola”. Foi perguntado também se a escola não pensava em ajudá-los a “ter um nome”. Indagou-se ainda:

> se as pessoas que fazem a instituição não se sentiam responsáveis por isso, por que estavam na escola? Por que não entendiam que eles têm direito de estarem ali? Então, aquela escola de qualidade servia apenas para alunos que não precisavam dela, para aqueles que podiam pagar para ter um ensino de qualidade? (informação verbal) [2]

Prosseguindo com os questionamentos, ponderaram que, sendo assim, era melhor dizer logo que eles não podiam estar ali. Caso contrário, fizessem alguma coisa para que se sentissem aceitos e tivessem vontade de estudar e aproveitar a oportunidade de estarem ali. Sentindo-se apoiados, eles não teriam vontade de abandonar o curso, pois sabiam da importância da qualificação profissional e como isso poderia mudar as suas vidas para melhor.

Mais uma vez, pudemos perceber o quanto ainda parece ser desconhecido o documento base do PROEJA por muitos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino no IFRN, os quais chegam a ignorar a realidade de vida desses alunos. Dessa

---

[2] Informação verbal extraída da entrevista realizada com um aluno do IFRN.

forma, não contribuem para encorajar e motivar um público que geralmente apresenta sua autoestima bastante comprometida, conforme aponta o documento: “com um desempenho pedagógico anterior comprometido, o aluno da EJA volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem” (BRASIL, 2006, p. 16).

As indagações e reflexões dos alunos do PROEJA evidenciam que ainda é um tanto problemática a relação da Instituição com os alunos desse segmento. Por outro lado, escutá-los é, indubitavelmente, uma prática pedagógica importante para que eles reflitam sobre a sua opressão e lutem pela sua libertação (FREIRE, 1978).

Em alguns momentos do evento, sentimos um clima constrangedor, quando fomos praticamente obrigados a ouvir certas verdades que talvez não precisássemos ouvir, se nós estivéssemos mais bem preparados para trabalhar no PROEJA. Talvez alguns dos nossos professores não julgassem os alunos como “aqueles que não aprendem”, pois teríamos, certamente, aprendido a melhor ensinar-lhes e avaliá-los. Poderíamos inclusive ter aprendido muito com eles e não apenas ensinado, pois como afirma Freire (1978, p. 78-79), “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa”.

Teríamos certamente desenvolvido a capacidade de refletir sobre a nossa própria ação docente para repensá-la, ressignificando-a. Nesse sentido, somos obrigados a reconhecer a necessidade de um maior investimento na formação continuada dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino e a concordar com o entendimento de que

> É fácil constatar que não havia (e ainda não há), na rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois [...] trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 21).

Quanto à questão do acesso e da permanência na escola, constatamos que os casos de evasão constituem-se, de modo geral, uma realidade nessa modalidade de ensino. Entretanto, apenas em um dos *campi* o índice de evasão e o de jubilamento superou a expectativa, tornando-se, dessa forma, motivo de preocupação por parte do grupo de participantes do evento.

No que tange às formas de acesso dos alunos ao PROEJA, consideramos haver a necessidade de uma maior divulgação da oferta de vagas, pois a forma como vem sendo feita tem se mostrado ineficiente. Os GT sugeriram uma maior interação entre as instituições que oferecem o PROEJA e a comunidade. Uma alternativa para isso poderia ser um maior incentivo às atividades de pesquisa e de extensão.

Dentre as reclamações dos educandos, foi apontada também a falta de material didático adequado aos objetivos da modalidade de ensino, aos interesses e à realidade deles. Eles questionaram por que os alunos dos cursos regulares têm direito aos livros didáticos, enquanto eles ficam limitados ao material organizado pelos professores, os quais, muitas vezes, usam indistintamente o mesmo material usado para as turmas dos cursos regulares, sem sequer se preocuparem em fazer as devidas adequações.

A partir dessas constatações, os demais participantes dos GT reconheceram como legítimas as reclamações dos alunos e sugeriram que sejam desenvolvidos na instituição projetos de produção de material didático para atender às necessidades dos alunos do PROEJA, os quais perceberam, talvez, intuitivamente, que a escola deve respeitar as diferenças, isto é, se deram conta de que em um mesmo espaço existem diferentes culturas que precisam ser respeitadas (FREIRE, 1994).

4 CONCLUSÃO

O relato da experiência nos leva a reconhecer que alguns passos precisam ser dados para que essa modalidade de ensino seja oferecida no IFRN com compromisso, seriedade e qualidade, marcas inerentes às atividades educacionais desenvolvidas por essa Instituição.

Reconhecemos também que a concretização disso dar-se-á à medida que alguns equívocos forem desfeitos e alguns investimentos feitos. Dentre os equívocos a serem superados está o de que essa modalidade de ensino pode “manchar” a imagem da Instituição, reconhecida pelo seu ensino de excelência. Quanto aos investimentos, destacamos prioritariamente a necessidade de uma maior atenção à formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

É importante destacar que, embora reconheçamos que os problemas elencados pelos alunos estejam, basicamente, circunscritos à esfera institucional, não podemos negar que problemas de outra natureza (os sociais, os econômicos, os afetivos etc.) também refletem diretamente no desenvolvimento e nos resultados obtidos tanto por esses sujeitos quanto pela própria Instituição.

Cumpre ressaltar que a ousada iniciativa de promover um evento desse porte denota o compromisso institucional e o reconhecimento de que é preciso refletir, repensar e avaliar as suas ações e atitudes e os seus procedimentos pedagógicos. O que se comprova com a disposição demonstrada pelos profissionais presentes no evento em atender às reivindicações e necessidades dos alunos, tais como: rever programas de ensino, flexibilizar, integrar e adequar o currículo à realidade destes; desenvolver estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa; oferecer cursos de formação continuada aos professores do PROEJA.

Além disso, oportunizar o diálogo entre professores e alunos, inclusive de diversas instituições, estimulando a troca de experiência; refletir sobre os objetivos e objetos de ensino; repensar os processos e os instrumentos de avaliação; criar mecanismos para motivar e estimular a permanência do aluno na escola; propiciar ao educando oportunidades de escuta, de diálogo e de participação ativa nas atividades institucionais, contribuindo para que exerçam a sua cidadania.

A partir da experiência, podemos perceber, no contexto do IFRN, uma tendência à assunção de uma postura verdadeiramente dialógica, conforme propõe Paulo Freire (1996). Este autor defende uma ação cultural, baseada na dialogicidade, que seja capaz de libertar os homens da opressão social, pois entende que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 1978, p. 96).

Por fim, os participantes foram unânimes em reconhecer a necessidade de: a) desenvolver na comunidade escolar o sentimento de respeito, de solidariedade e de responsabilidade social em relação aos educandos, contribuindo para a melhoria da sua autoestima; b) de estabelecer parcerias com órgãos públicos e privados para ampliar a oferta de estágios; c) de promover a

integração entre as disciplinas curriculares e entre os alunos das diversas modalidades de ensino; d) de desenvolver nos educandos o senso de responsabilidade, bem como de esclarecer-lhes sobre os seus direitos e deveres; e) de repensar as questões de inclusão, refletindo sobre a forma mais eficaz de reduzir a evasão e o índice de jubilamento; e f) de que a comunidade escolar como um todo assuma, de fato, o compromisso com a formação desses sujeitos, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida.

Essa disposição em assumir uma nova postura em relação aos alunos demonstra sensibilidade às mudanças necessárias à construção de uma escola cidadã, a qual se configura como uma escola que promove

> a integração entre educação e cultura, escola e comunidade [...], a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores [...]. (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

Temos a clareza de que a experiência aqui relatada por si só não resolverá todos os problemas e todas as dificuldades enfrentadas pelos que estão vinculados ao PROEJA no IFRN, mas certamente esta vivência configura-se como uma importante ação na busca de alternativas para a resolução desses problemas e dessas dificuldades.

Além disso, nos impulsiona a enfrentar novos desafios, buscando cada vez mais a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos jovens e adultos matriculados nessa modalidade de ensino, com vistas a garantir a sua inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho, assegurando-lhes, também, um dos seus direitos básicos, o direito a uma educação pública de qualidade.

Em síntese, a realização dos DIÁLOGOS PROEJA deu-nos a certeza de termos ensaiado, talvez, os nossos primeiros

passos não só para a superação dos problemas e para o atendimento das necessidades dos seus sujeitos, mas também para a concretização de um modelo educacional pautado na dialogicidade, princípio constitutivo da prática democrática, elemento essencial à organização da escola cidadã, delineada no nosso projeto político pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. E. Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

GADOTTI, A.; ROMÃO, J. (orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: REIS E SILVA, A. C.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007, p. 17-34.

Autores

Dante Henrique Moura (Organizador)
Técnico em Eletrotécnica pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1979), possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 1986, onde atualmente leciona disciplinas do núcleo Formação Pedagógica nas licenciaturas oferecidas pela Instituição. Também atua na pós-graduação em Educação Profissional na mesma Instituição. Tem experiência na área de administração educacional, sendo que no IFRN já exerceu, dentre outras funções, a de Diretor de Recursos Humanos (1991-1995), a de Vice-Diretor Geral (1996-1998) e a de Diretor de Ensino (2004-2005). Coordenou a elaboração de vários projetos institucionais, dentre eles o Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico da Instituição (2004-2006). Participou (2005 a 2007) dos Grupos de Trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos de Nível Médio. Integrou, no MEC, o grupo que elaborou as Diretrizes para a Elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Especialização voltados à formação de profissionais para atuar no PROEJA (2006). Foi consultor voluntário do MEC no que diz respeito à implantação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio nas redes estaduais de ensino (2005-2007). É pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais/Trabalho e Educação, com ênfase no campo da educação profissional, esfera na qual tem a publicação de um livro e vários capítulos em outros livros, além de diversos artigos apresentados e publicados em anais de congressos e em periódicos especializados no Brasil, na Venezuela, em Cuba, em Portugal e na Espanha. É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN, sendo atualmente seu coordenador. Também é membro da ANPED (GT Trabalho e Educação) e da ANPAE.

Maria das Graças Baracho (Organizadora)
Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1977). Tem Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração: Tecnologia Educacional, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), título da dissertação: Da arte do ofício à especialização: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial. Tem experiência profissional de magistério no ensino fundamental (1973-1975), no ensino supletivo - SESI(1973-1978). Atuou como orientadora educacional em escolas da rede privada (1977-1979), em escolas da rede pública estadual (1975-1978) e no CEFET-RN (1979-1994). Exerceu as seguintes funções no CEFET-RN: Coordenação Técnico-Pedagógica (1991-1994); Assessoria Pedagógica(1994-1997); Membro do Conselho Técnico-Consultivo na condição de representante de pais de alunos no CEFET-RN(1992-1998); Membro do Conselho Técnico-Pedagógico no CEFET-RN(1989-1990). Atualmente exerce a função de coordenadora do Curso de Pós Graduação Especialização *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos(desde 2006).

Alexandre Kleber Pereira Lira
Graduado em Ciências, Contábeis pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil(2005). É Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.

Ana Lucia Sarmento Henrique
Graduação em Letras - Licenciatura Plena com Ingês, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983), diploma de Estudos Avançados em Teoria e Historia da Educação pela Universidade Complutense de Madri (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Hoje é Coordenadora-Adjunta da Universidade Aberta do Brasil no IFRN. Atuou na elaboração de material didático na disciplina de Língua Portuguesa para a modalidade de Educação a Distância e para o curso Técnico de Nível Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (presencial). Foi

professora na especialização do PROEJA (2008, 2009 e 2010). Atualmente trabalha com EAD no Campus EAD do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde é Diretora Acadêmica. Temas de Interese: Educação, linguística, educação a distância, transdisciplinaridade, complexidade, ética e filosofia da linguagem.

Francisco Daniel Nunes Ricarte
Licenciado em Ciências Biológicas (2006) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2009) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN.

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Graduada em Pedagogia e Educação Artística com habilitação em Desenho, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É especialista em Psicopedagogia, pela UnP e em PROEJA pelo IFRN. Atualmente é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal - Zona Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, Psicopedagogia e Artes Visuais.

Giane Bezerra Vieira
Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1987) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992). Atualmente é professor assistente IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, prática pedagógica, educação infantil, ensino-aprendizagem e relação teoria-prática.

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos
Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN), licenciada em Letras, especialista em Leitura e Produção de textos e mestre em Letras/ Linguística Aplicada pela UFRN. Atualmente, desenvolve tese de doutorado no

Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN na qual investiga a ressignificação do ensino da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos a partir do desenvolvimento de projetos de letramento numa perspectiva emancipatória. Tem experiência como professora na educação básica, em cursos de nível superior e em cursos de pós-graduação em diversas instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Potiguar (UNP). Além disso, atua em cursos de formação continuada de professores nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual do RN e no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) como professora do Projeto de Formação Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa, destinado a professores das redes públicas estadual e municipal, representando o RN junto ao CENPEC e ao Ministério da Educação. Quanto a pesquisas, apresentações em congressos e artigos publicados, seus trabalhos em geral, tratam do ensino da leitura e da escrita, da formação do professor e da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento.

Joab Frankley da Silva Dantas
Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo IFRN. Graduado em Ciências Sociais pela UERN e Técnico em Eletromecânica pelo CEFET-RN. Atualmente, é Professor do IFCE / Campus Acaraú, lecionando a disciplina de Sociologia. Ex-Servidor do IFRN / Campus Currais Novos, exercendo o cargo de Assistente em Administração. Já exerceu as funções de Coordenador de Administração Escolar, Coordenador de Recursos Humanos e de Coordenador de Comunicação Social e Eventos. Tem formação para lecionar nas áreas de Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Educação de Jovens e Adultos, entre outras da área de Ciências Sociais e Humanas.

Magnalva Medeiros Araújo da Silva
Graduada em Ciências Sociais, licenciada e bacharel em Sociologia pela UFRN , especialista em PROEJA e professora do Ensino Fundamental do município de Natal e São Gonçalo do Amarante/RN.

Maria das Graças Pereira de Brito Lima
Formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Pedagógica, Pós Gradução em Administração Escolar pela UFRN e Pós-graduação: em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do RN. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos na E. M. Profª Emília Ramos.

Maria Neusa Freire Klein
Formada em Pegadogia/UFRN e Especialista em PROEJA/IFRN. Atualmente é Professora na Educação de Jovens e Adultos(EJA), na Escola Municipal Profª Emília Ramos.

Dante Henrique Moura,
Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri, é professor da Departamento Acadêmico de Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Maria das Graças Baracho,
É Pedagoga, com mestrado em Educação pela UFRN e professora desde 1979 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN, Campus Natal Central.

O primeiro livro lançado a partir das produções acadêmicas decorrentes dos Cursos de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos denominou-se "Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar". Produzido por professores e estudantes dessa Especialização das turmas cujas atividades se desenvolveram entre 2006 e 2008.

Seguindo a mesma lógica do primeiro, este segundo livro, intitulado "Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente", é fruto das monografias e outras pesquisas realizadas por estudantes e professores das turmas da Especialização que se desenvolveram no período de 2007 a 2009, nos campi Natal Central, Currais Novos e Mossoró.

Os temas abordados nos oito capítulos se interrelacionam com o objetivo de provocar seus leitores - professores, gestores, estudantes e educadores de modo geral - a refletir sobre como os jovens e adultos que por diversas razões interromperam suas trajetórias educacionais lidam com o desafio de voltar à educação escolar em cursos que buscam romper com a dicotomia entre formação geral e formação profissional, ou seja, cursos que estão voltados para a formação humana integral. Ao mesmo tempo, os textos também discutem as práticas pedagógicas dos docentes frente a essa realidade.

IFRN Editora

ifuncem

ABEU ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

ISBN978-85-89571-83-8

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da ETFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.