

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

MAGNALVA MEDEIROS ARAÚJO DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO
PROEJA**

NATAL
2009

MAGNALVA MEDEIROS ARAÚJO DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO
PROEJA**

Monografia apresentada à coordenação do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Sarmento
Henrique**

NATAL
2009

MAGNALVA MEDEIROS ARAÚJO DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO
PROEJA**

Monografia apresentada à coordenação do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Aprovada em: 16 de Novembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr.^a Ana Lúcia Sarmento Henrique
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
(Orientadora)

Prof^a Dda Giane Bezerra Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho aos alunos da EJA, aos quais deve ser dada a verdadeira possibilidade de produção, construção e emancipação.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa da minha vida acadêmica foi alcançada. Durante o período em que fui aluna do curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, recebi a atenção e amizade de pessoas que contribuíram significativamente na consolidação desse sonho. Gostaria, nesse momento, de registrar meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam ao longo dessa jornada.

Gostaria de agradecer a meus pais, Sebastião Fernandes e Geralda Medeiros, por me proporcionarem uma educação humana, ética e solidária, alicerce dos caminhos por mim trilhados;

Aos meus filhos Isabely e Roberto pelo apoio nos momentos difíceis e compreensão de minhas ausências maternas;

A minha irmã Janeide, e meu esposo Josenilton, companheiros e cúmplices de todas as horas.

A Prof^a Dr^a Ana Lucia Sarmento Henrique por sua acolhida e orientação;

Aos Professores Walter Pinheiro Barbosa Júnior e Giane Bezerra Vieira por participarem da mesa examinadora;

A Prof^a Ms Maria das Graças Baracho, coordenadora do Curso Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, por sua atenção, empenho e presença firme em todas as etapas do curso;

É importante mencionar a contribuição dada pelos professores que atuam nos cursos do PROEJA no turno noturno do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – campus Natal Zona Norte, pois sem eles, certamente esse trabalho não teria sido realizado.

Gostaria de agradecer, em especial, Jeferson de Assis, por seu exemplo de amigo e colaborador. Uma pessoa maravilhosa a quem devo gratidão pela disponibilidade incondicional. Sou grata por sua dedicação e carinho.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo 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, sei também que os obstáculos não se eternizam.

FREIRE, 1996

RESUMO

O trabalho contempla uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Natal Zona Norte. Tem como objetivos conhecer os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam nos cursos do Programa de Educação Profissional Integrado a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) bem como analisar esses desafios na concepção de professores da supracitada Instituição de Educação Tecnológica. Aplicamos um questionário a doze professores dos cursos do PROEJA do IFRN Campus Natal Zona Norte. Esse trabalho é do tipo descritivo de caráter exploratório com método dialético e análise de abordagem quanti-qualitativa. Emprega como aporte teórico documentação oficial e referencial propostos por Moura e Henrique (2007), Gaultier et al (1998), Oliveira (1999), Freire (1996) entre outros. Os resultados da pesquisa sinalizam para necessidade de se discutir mais intensamente com os professores as proposições do PROEJA no interior das instituições de ensino que oferecem o programa por se constatar contradição no discurso dos docentes tanto no que se refere à importância da formação específica para atuação no PROEJA como também numa certa ofuscação das questões que perpassam o processo de aprendizagem do aluno do PROEJA.

Palavras - chave: Educação de jovens e adultos. Docentes. Formação docente. PROEJA.

ABSTRACT

The work gazes a research made at the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Natal Zona Norte. Has as goals to know the main challenger faced by teachers who acts on the Profissional Education Integrated Program to Basic Education of Youngsters and Mature Education Mode (PROEJA) as well as to analyzes it at the teachers conception of above mentioned Technological Education Institute. We applied a questionnaire to eight IFRN PROEJA course's teachers. This work is descriptive-exploring dialect method and approach analysis quantitatively and qualitatively. Using as theorical attach official documents and references proposed by Moura e Henrique (2007), Gaultier (1998), Oliveira (1999), Freire (1996) and others. The research results signs to the necessity of more intensive discussions the teachers about the PROEJA propositions inside of the teaching institutions which offer the program by notice contradiction at the teachers speech about the specific formation to PROEJA as long as some questions obfuscates the learning process of the PROEJA disciple.

Keywords: Youngsters and Matures. Education. Teachers. Teaching Formation. PROEJA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	12
3 UM BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	18
3.1 PERCURSOS E DESCAMINHOS DO ENSINO PROFISSIONAL E MÉDIO NO BRASIL	20
4 ALUNOS DA EJA (JOVENS , ADULTOS E TRABALHADORES E SUAS ESPECIFICIDADES	22
5 PROEJA: POR UMA POLÍTICA INTEGRADORA E INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
5.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE	29
6 DIALOGICIDADE - ESSÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFESSOR DO PROEJA?	31
7 RESULTADOS DA COLETA DE DADOS OBTIDO NA PESQUISA	34
7.1 DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO	34
7.2 FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	35
7.3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO PROEJA	36
7.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE	39
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	47
APENDICE B – TABELA	49
ANEXO A - INSTRUÇÕES ADICIONAIS AO PESQUISADOR	50
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	52

1 INTRODUÇÃO

A apropriação do conhecimento formal em nossa sociedade tem como espaços privilegiados as instituições escolares. Por meio de interações entre educador e educando, o educador tem a missão de mediar o conhecimento socialmente construído, através de ações planejadas e organizadas para um fim específico: propiciar ao aluno a aquisição de conhecimentos básicos que oportunizem seu desenvolvimento e o entendimento da realidade que o envolve.

É importante sublinharmos que para ensinar não basta ter apenas o domínio do saber disciplinar que se leciona. Embora esse conhecimento seja importante, fazem-se necessários também outros saberes ligados ao repertório da docência imprescindíveis ao ato de ensinar que demandam pesquisar, planejar, organizar, avaliar, enfrentar problemas relativos à disciplina, lidar com alunos que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem entre tantos outros que permeiam essa complexa atividade que é ensinar. Para Gauthier et al (1998, p. 20), pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Conforme Freire (1996, P. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Assim, compreendemos que a formação do educador tem papel importante no enfrentamento dos entraves que permeiam a atividade docente, que para desempenhar o ato da mediação do saber, entendida aqui como elo, ligação, deverá transpor a idéia de meramente ligar, mas de realizar uma ação intencional revestida de criticidade com objetivo de regular e controlar as interações com o aluno para que este possa se desenvolver exigindo do professor uma permanente reflexão crítica do seu fazer pedagógico num constante diálogo entre Teoria/Prática que possa minimizar ou ainda superar muitos desafios que a todo instante comprometem o processo educativo. Observa Freire (1996, p. 24) que a reflexão crítica sobre

a prática pedagógica se torna uma exigência de relação Teoria/Prática sem a qual, a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

Nesse sentido, concordamos com Freire no que se refere à recusa a uma educação bancária, que ao ver o educando como mero receptáculo de informações implica em limitar o seu potencial criativo e (re) criador e ainda amputar-lhe suas possibilidades de crescimento pessoal. Portanto, desenvolver um trabalho pedagógico junto ao aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui em um grande desafio, dado as especificidades inerentes a esse público que possui uma rica vivência em situações concretas de trabalho, de sociabilidade, de responsabilidades econômicas, familiares, religiosas além de uma idéia daquilo que deseja com a conclusão dos períodos que não lhes foram possíveis atingir anteriormente, isto é, um público muito diferente daquele que ingressa na escola regular. Por conseguinte, requer profissionais com uma formação específica, que possam contribuir para minimizar o hiato existente no itinerário formativo desses jovens e assim alterar dados pesquisados no âmbito da educação brasileira, que revelam estatisticamente o baixo nível intelectual dos estudantes do Brasil, apontando a falência progressiva dessa educação e mais acentuadamente daqueles atendidos na EJA.

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, ao discutirmos os desafios da docência no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), esperamos estar colaborando para uma reflexão acerca das questões que interferem na execução de uma ação educativa verdadeiramente emancipatória, considerando as concepções preconizadas pelos professores.

Deste modo, nosso trabalho encontra-se organizado e dividido nos capítulos descritos a seguir: O **capítulo primeiro** discute a importância de uma formação docente ampliada para além do domínio do conteúdo que se leciona, a fim de que o educador possa superar os desafios inerentes ao ato de ensinar-aprender, objeto de nosso trabalho; os pressupostos

metodológicos utilizados na pesquisa encontram-se no **capítulo segundo**; o **terceiro** contempla um resgate da história da educação de jovens e adultos no contexto das políticas educacionais do Brasil; o **capítulo quarto** apresenta o perfil do aluno da EJA e as especificidades desse aluno; a implementação do PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica é discutida no **capítulo quinto**; o **capítulo sexto** versa sobre a importância da dialogicidade na construção do perfil do professor conforme pressupostos defendidos por Paulo Freire; os resultados da pesquisa bem como a análise dos dados coletados estão no **capítulo sétimo**. No último, apresentamos uma síntese dos aspectos relevantes para o estudo indicando os resultados da pesquisa.

2 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

O presente estudo objetivou evidenciar os principais desafios da docência no PROEJA, na concepção dos professores que já atuam no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA desenvolvido no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal, Zona Norte. Optamos por realizar uma pesquisa exploratória de cunho etnográfico, uma vez que esta permite observar, detalhar, descrever, documentar e analisar a forma de trabalho ou de vida de um determinado grupo sociocultural com vistas a apreender o seu modo de viver e ser no ambiente natural, isto é, um estudo descritivo do grupo em estudo, com foco no processo educativo na tentativa de compreender como são construídas as relações pedagógicas sociais e afetivas entre o professor e o aluno, as expectativas do professor no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, tanto de si mesmo quanto do público que atende. A abordagem do objeto de estudo, por meio de uma pesquisa exploratória, contemplou usos de técnicas de análise qualitativa e quantitativa tendo em vista a relação de similaridade complementariedade existente essas duas formas de análise, tornando acessível uma gama de novas possibilidades de interpretações que só essa união pode permitir. De maneira geral, a pesquisa qualitativa gera informações ricas detalhadas e válidas, que contribuem para o aprofundamento da compreensão do contexto no qual o fenômeno que está sendo estudado ocorre. Preocupa-se muito mais com o processo social do que com as estruturas sociais, na tentativa de visualizar o contexto e na medida do possível estabelecer integração empática com o objeto de estudo.

Oliveira (2007, p.37) conceitua a pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Portanto, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados torna-se essencial. Vale acrescentar que é preciso ter clareza e cautela ao se fazer uso da combinação de análises qualitativas e quantitativas. Essa interatividade deve cuidar para que a análise dos dados ocorra em toda a execução do estudo e assim trazer contribuição significativa. Evitando-se o reducionismo proporcionado por uma só opção de análise, o emprego conjunto de técnicas qualitativas e quantitativas possibilita reafirmar e validar as descobertas pelo uso de técnicas diferenciadas. Por outro lado, a análise quantitativa revela informações generalizáveis e baseadas numa amostra populacional confiável e permite o estabelecimento de relações causa-efeito (GRUBITS; NORIEGA, 2004. p. 87)

Na concepção de Oliveira (2007, p. 40):

Fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar *causas e efeitos*, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica.

Utilizamos o método dialético para condução desse trabalho por acreditarmos ser o mais coerente, em se tratando de uma pesquisa social em educação, onde tudo se relaciona de forma processual, em constante estado de mudança. Marconi e Lakatos afirmam (2003, p. 101):

[...] Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Partimos do princípio de que a totalidade do objeto em estudo é multifacetada, comportando aspectos contraditórios, mas que formam a unicidade. Para compreendê-lo, necessitamos discuti-lo com outros interlocutores por meio de uma permanente troca de opiniões e desse modo focá-lo sob diferentes possibilidades, uma vez que o objeto da pesquisa insere-se numa teia complexa que envolve estruturas de base material e psicossocial, deste modo, torna-se imperativo observar a realidade em movimento, isto é, a dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito-objetividade *versus* subjetividade. As autoras referenciadas acima defendem:

[...] as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101)

Supõe ainda, um processo de análise para compreender os vínculos dialéticos que permeiam as dimensões estruturais e superestruturais que formam a totalidade concreta, historicamente determinada. Todo e qualquer fenômeno deve ser compreendido a partir das condições objetivas e subjetivas que o rodeiam. Por meio de um processo inicial de decomposição da realidade empírica em categorias mais simples, é possível por meio da

análise: isolar, identificar e reconhecer as partes que constituem a realidade objetiva, bem como as relações mais elementares que interferem na formação do todo. Numa perspectiva dialética, o procedimento seguinte é recorrer à recomposição das categorias decompostas, através da síntese que requer a classificação ou localização estrutural das partes que compõem o todo, e assim obter o reordenamento do caos estabelecido pela desconexão total das partes.

De acordo com Yamauti (2006, p. 243):

[...] o conhecimento é produzido pelo pensamento mediante a operação de inter-relacionamento do conjunto de componentes obtido mediante a decomposição do todo empírico efetuada pela operação da abstração.

Ao defendermos nesse trabalho que todo processo, sobretudo o social, implica em movimento e consequentemente mudança ou transformação, estamos concordando com estudiosos, os quais afirmam que toda mudança dialética opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa, onde a negação é o ponto de transformação das coisas em seu contrário, permitindo gradualmente a passagem da quantidade à qualidade

Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida em três fases. A primeira parte para exploração e leituras aprofundadas de uma bibliografia que subsidiou a construção desse trabalho, bem como de documentação oficial variada (decretos, legislação pertinente, resoluções, projetos) entre outros. A segunda, destinada à pesquisa de campo, onde se fez a coleta de dados através de questionários com questões abertas e dicotômicas, isto é, de alternativas fixas, objetivando obter por meio dessa forma de elaboração de perguntas, dados mais profundos e precisos, assim como facilitar o trabalho do pesquisador. Da mesma forma que outros modos de coleta de dados, o emprego de questionário segundo Marconi; Lakatos (2003, p. 200) também apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens são:

- a) economiza de tempo;
- b) atinge um número maior de pessoas ao mesmo tempo;
- c) abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) economiza pessoal;
- e) obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- g) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- h) há menos riscos de distorção pela não influência do pesquisador;

- i) há mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- j) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- k) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

No que se referem às desvantagens essas autoras colocam:

- a) percentagem pequena dos questionários que voltam;
- b) grande número de perguntas sem respostas;
- c) não pode ser aplicados a pessoas analfabetas;
- d) impossibilidade de ajudar o informante em questão mal compreendida;
- e) a dificuldade de compreensão por parte dos informantes leva a uma uniformidade aparente;
- f) na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra;
- g) a devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização;
- h) o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação;
- i) nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões;
- j) exige um universo mais homogêneo.

Fizemos a opção pelo uso de questionários, tendo em vista que essa técnica amplia as possibilidades de se conseguir informações sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo (OLIVEIRA, 2007, p. 83).

Privilegiamos como campo empírico para realização desse trabalho, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal, Zona Norte, com ênfase nos docentes pertencentes ao turno noturno que atuam nos cursos de PROEJA, oferecidos por essa instituição a partir ano de 2007.

Assim, elegemos algumas categorias que consideramos importantes para subsidiar o percurso investigativo. São elas:

- a) prática profissional;
- b) tempo e espaço de atuação docente na EJA;
- c) formação continuada (e inicial) docente;
- d) concepção de educação assumida pelo corpo docente;

e) adequação das atividades considerando o processo de aprendizagem do jovem e do adulto.

Para desenvolvermos a pesquisa, construímos um questionário (APÊNDICE A) dividido em três partes que contemplasse as categorias já elencadas anteriormente. Na primeira parte, entre as questões pessoais estavam as que identificavam a formação inicial e continuada dos docentes, o tempo e o local de atuação na EJA/PROEJA, objetivando delinearmos o perfil do professor atuante no PROEJA.

Na segunda parte, interessava-nos sobre a importância dada pelos professores a formação docente e concepção de educação desses profissionais, na tentativa de apontar as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos na consolidação do PROEJA, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Campus Natal Zona Norte.

Na terceira parte, nossa intenção foi buscar dados que revelassem a experiência pedagógica do professor do IFRN, posturas e conhecimentos relativos às especificidades do público do PROEJA, objetivando verificar qual a relação entre os desafios da docência e a prática pedagógica desses professores nos cursos do referido programa.

Portanto, em visita ao IFRN, na primeira semana do mês de junho, fomos recebidos pela Chefa do departamento acadêmico. Ela nos apresentou uma lista de 12 profissionais que trabalham nos cursos do PROEJA do noturno, população a ser objeto de nossa investigação. Em oportunidade ímpar, nos apresentamos em uma reunião pedagógica naquela instituição, esclarecendo a importância da nossa pesquisa e quais eram nossos objetivos. Nesse evento encontravam-se a maioria dos professores elencados na relação que nos foi entregue. Após a nossa apresentação, entregamos 12 questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) documento assinado pelos participantes da pesquisa autorizando o nosso trabalho, entregue em data posterior juntamente com os questionários.

Como descrito acima, os docentes do IFRN, Campus Natal, Zona Norte, que atuam nos cursos do PROEJA do turno noturno, totalizam doze. Para conhecermos as opiniões desses professores, no que se refere aos desafios da docência no PROEJA, aplicamos o questionário nas dependências dessa instituição no período de 01 a 20 de junho de 2009. Do total da população mencionada acima, oito contribuíram para a produção desse trabalho, apresentando o seguinte perfil formativo: um possui especialização em PROEJA, quatro são especialistas em áreas afins às disciplinas que atuam, dois são mestres e um possui somente graduação. Os professores da amostra são todos casados e em sua maioria com experiência em magistério de mais de dez anos. No tocante à atuação em PROEJA, cinco atuam no

programa há três anos, os demais possuem tempo de atuação inferior a este. Quanto à questão de gênero, há um equilíbrio: temos quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino com idade variando entre 29 a 52 anos.

Reconhecemos que a questão aqui levantada pertence ao território da dialética, ou seja, encontra-se num constante movimento de transformação, sabemos da impossibilidade de encontrarmos uma resposta definitiva. Contudo, parece pertinente elaborarmos uma discussão entre tantas outras que promovam o avanço da reflexão a respeito dos desafios que ora se impõem ao docente do PROEJA e assim, viabilizarmos os caminhos a serem percorridos pelos docentes para o alcance de uma boa *performance* neste campo.

Vale acrescentarmos que as pesquisas realizadas nesse âmbito ainda são incipientes, o que nos faz acreditar que a produção desse trabalho poderá contribuir significativamente na formação dos docentes para atuar nessa área.

3 UM BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como um direito no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A partir dos anos 40 e 50, 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. Entre elas, a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) a criação do INEP, organismo voltado à realização e incentivo de estudos na área, o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, este último ocorrido em 1949.

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.

Liderando o movimento de cultura popular, Paulo Freire, aliado a um grupo de educadores pernambucanos defendia e sugeria nos anos anteriores à ditadura militar, uma educação problematizadora na qual se concebesse o aluno como reconhecedor de sua realidade bem como um agente ativo de transformação dessa realidade. Uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

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

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

Sequencialmente, ocorre a implantação do MobiRai e do ensino supletivo nos anos de ditadura militar. Durante esse período, a EJA experimenta uma fase de incentivos políticos e pedagógicos estéreis e superficiais rompendo com o processo de reconhecimento que vinha experimentando. Assim, se percebe que até a metade do século passado havia uma preocupação de se criar estratégias educativas que reparassem as lacunas que o sistema educacional regular não havia garantido na idade própria. Embora se reconheça os “esforços” dos que fazem a educação no Brasil para atingir esse contingente da população brasileira, que são os jovens e adultos analfabetos ou com formação incompleta fora do tempo previsto

estabelecido como ideal, é possível verificar que desde que foi instituída na década de 40 do século passado, a educação de jovens e adultos esteve sempre marcada por processos contraditórios, descontinuidade e descaso do poder público central, no que se refere à implementação de políticas públicas efetivas que assegurassem de fato, além do acesso, a permanência da grande parcela de jovens e adultos brasileiros que não tiveram oportunidade ou continuidade de estudos na idade própria. Como afirma Haddad, o caráter indutor do Estado é essencial, exigindo portanto uma atitude ativa do poder público.

A despeito do que ocorreu na primeira metade do século XX, a educação de jovens e adultos nos anos posteriores aos governos militares, isto é, no período de “abertura democrática”, contradiatoriamente sofreu intensos processos de desqualificação passando de política de inclusão para política de exclusão que se inicia no governo de Collor em meio à reforma do Estado e se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso, 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.

Na década de 90 do século passado, 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 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, na realidade brasileira com destaque para o PROEJA, 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, que há muito já teve seu direito à educação negado pela oferta irregular de vagas e condições socioeconômicas desfavoráveis, além de 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. Essas situações postas provocam descrédito e desmotivação, fatores que contribuem para o afastamento desses alunos do ambiente escolar elevando o índice de evasão registrados nos cursos da modalidade EJA.

3.1 PERCURSOS E DESCAMINHOS DO ENSINO PROFISSIONAL E MÉDIO NO BRASIL

No Brasil, a educação de caráter profissional tem sua gênese no século XIX, a partir da criação de instituições de ensino que ao dar instrução primária e ensinar algum tipo de ofício, tais como carpintaria, alfaiataria, sapataria, tipografia aos filhos de desempregados, às crianças e aos jovens que se encontravam em situação de mendicância, objetivava além de assistir jovens e menores abandonados, reduzir o ócio e a marginalidade numa perspectiva assistencialista e de controle social. Nesse sentido a educação brasileira foi se constituindo dentro de uma perspectiva dual e reproduutora da sociedade em classes sociais que perdura até os dias de hoje, atendendo aos interesses do sistema econômico capitalista, ou seja, oferecendo uma formação instrumental para os filhos dos trabalhadores, aqueles que devem executar e obedecer às ordens, e outra propedêutica e academicista para a classe privilegiada da sociedade. A esta caberia a intelectualidade para pensar e dirigir a outra parte anteriormente citada que conjuntamente compõe o tecido social.

Com o advento da industrialização, na primeira década do século XX, foram criadas escolas para formação de força de trabalho industrial e manufatureira no Rio de Janeiro. O presidente da época, Nilo Peçanha, também instaurou nas capitais brasileiras uma rede de escolas de Aprendizes e Artífices, posteriormente transformadas em Liceus Industriais, os quais deram origem as atuais instituições da rede federal de educação tecnológica. Até a primeira metade do mesmo século, inexistia no sistema educacional brasileiro a formação de caráter secundário da forma como concebemos atualmente, a transição entre o ensino ginásial e o ensino superior dava-se por meio de estudos livres e exames. É com a reforma Capanema, em 1940, que se institui o ensino secundário através do Decreto-Lei 4.244/1942 - Lei orgânica do ensino secundário que estabelece quatro anos para o ensino ginásial e três anos para o ensino colegial (clássico ou científico), ainda na ótica da supracitada reforma uma série de Decretos-Lei são regulamentados a fim de regular o ensino profissional industrial e comercial

no país. Sendo considerado de nível secundário, o ensino profissionalizante industrial, nesse momento, renova a dualidade estrutural uma vez que aos egressos do ensino industrial não era permitido o acesso ao ensino superior. Assim, temos claramente dois tipos de ofertas educacionais no Brasil, uma educação profissionalizante para os filhos de trabalhadores assalariados e uma educação de formação geral para a camada dominante da sociedade que favorece e amplia o seu domínio na tomada de decisões da continuidade dessa e de outras pautas que afetam os rumos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira

A promulgação de primeira LDB, em 1961, traz a possibilidade de minimizar a questão da dualidade do ensino no Brasil, ao estabelecer a equivalência entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário propedêutico, porém da segunda metade do século passado até os anos finais do mesmo século a educação brasileira passou por muitas reformas, entre elas destacamos a junção do primário com o ginásio denominado 1º grau, a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau pela Lei 5.692/71 e posteriormente a separação legal, entre o ensino profissional e o médio em 1997, estabelecida pelo Decreto 2.208/97 que volta a fortalecer legalmente a dualidade estrutural da educação brasileira.

Nos anos iniciais do século em curso, a integração do ensino médio ao técnico reacende a possibilidade de universalizar e tornar única a formação básica do cidadão brasileiro, independente de sua origem socioeconômica, sinalizando a superação da questão dicotônica do ensino no Brasil e contribuindo para uma formação geral de homens e mulheres como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade. Em Brasil, encontramos (2007, p. 13):

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

Consequentemente, é preciso reconhecermos que a consolidação da cidadania em proposição, exige das instâncias responsáveis pela educação no Brasil a capacidade de articular a vontade política para decidir com base em conhecimentos sólidos a efetivação de políticas públicas educacionais de acordo com os pressupostos apresentados no parágrafo acima.

4 ALUNOS DA EJA: JOVENS, ADULTOS E TRABALHADORES E SUAS ESPECIFICIDADES

Grande parte do público de EJA pertence a uma classe social de baixa condição socioeconômica, e que desde cedo busca meios de contribuir com as despesas familiares ingressando em atividades que proporcionem resultados financeiros imediatos, o que implica em enfrentar dificuldades em acompanhar e até mesmo frequentar as atividades escolares, decorrendo assim os altos índices de distorção entre a idade/série, como também índices elevados de evasão.

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 idéia daquilo que desejam com a conclusão dos períodos que não lhes foram possíveis atingir anteriormente. Podemos encontrar nos cadernos da EJA

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

Inseridos nos mais diversificados ambientes socioeconômicos e culturais, encontramos donas de casa, adolescentes, agricultores, trabalhadores do comércio, da indústria, do setor informal, da construção civil, desempregados, indivíduos envolvidos em atividades ilícitas, mulheres e homens em idade mais avançada que já criaram seus filhos entre outros que retornam à escola e anseiam em recuperar o tempo perdido; conquistar o mundo da leitura para se apropriar de situações do cotidiano, como ler cartas, placas, textos religiosos e instrucionais, situar-se na rua, aprimorar-se para conseguir um emprego, ou ainda adquirir certificação.

Apresentam-se de certa forma como um grupo heterogêneo, dado determinadas características que lhe são peculiares como, por exemplo, o lugar social que ocupam definido pela condição de excluídos da escola, dita regular, que por não pertencerem ao grupo social dominante mais uma vez são alvos de exclusão escolar, visto que a organização da escola não atende as características e necessidades desse seguimento, ao privilegiar currículos, programas, métodos de ensino ao atendimento de alunos que percorrem o trajeto da escola

regular. Outros fatores que os heterogeneíza dizem 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 de uma baixa auto-estima experimentada por esses indivíduos, 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 auto-imagem 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 esses alunos numa situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva, eles sentem-se envergonhados já adultos de frequentar uma escola cujo foco é crianças, expressando insegurança quanto a sua própria capacidade de aprender.

Outro dado importante e que se estende às especificidades do público de EJA é a forma como o jovem e o adulto aprendem. Estudos nessa área indicam que o adulto aprende melhor de forma experimental, envolvendo participação pessoal, física, mental e emocional.

Estudiosos da área acrescentam que a aprendizagem é um processo que se dá ao longo da vida. Cada fase da vida adulta é saturada de situações que demandam aprendizagens reais e contextuais inerentes àquela fase.

Para Ries (2006, p. 32), qualquer prática educativa voltada para a realidade adulta precisa [...] considerar o contexto de vida destes sujeitos bem como seu desenvolvimento pessoal e social. Na opinião desse mesmo autor, fatores como desnutrição grave adquirida na infância, fadiga e privação de sono são condições que precisam ser consideradas, pois interferem negativamente no processo de aprendizagem do adulto que, na maioria das vezes, trabalham o dia inteiro e como resultado apresentam indisposição para manter atividade intelectual.

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.

Quando conseguem externar suas histórias de vida e conhecimentos de experiências feitas, os jovens e adultos aprendentes trazem contribuições ímpares às informações e conceitualizações apresentadas pelo professor. Há uma verdadeira troca possibilitadora do estabelecimento da relação teoria-prática (MOURA, 2008)

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 efetive e se obtenha os resultados que se deseja para EJA, uma formação de qualidade e de cunho emancipador.

Esse cenário poderá ser transformado na medida em que a escola investir no acolhimento desse aluno, reconhecendo que ele é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidade e que vai para a sala de aula, desejoso de novas experiências. (BRASIL, 2006, p. 9)

5 PROEJA: POR UMA POLÍTICA INTEGRADORA E INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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. Igualmente é reconhecido que os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público, decorrentes também de uma qualidade questionável, tem contribuído continuamente para a produção de uma legião de analfabetos absolutos.

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.

Assim, podemos perceber que os problemas da educação brasileira e principalmente daqueles atendidos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos exigem políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural que busque romper com práticas recorrentes de ausência e omissão do poder público de assegurar o direito constitucionalmente previsto ao jovem brasileiro, expressas através de políticas e ações derivadas de grupos isolados que se juntam a atuações do Estado para mascarar uma realidade gritante – o descaso com essa modalidade de educação, deixada à deriva se comparada com o avanço de políticas educacionais voltadas para a ampliação de ofertas de matrículas e universalização de acesso ao ensino fundamental definido na constituição de 1988.

Conforme documento oficial, as lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade das políticas em lugar de ofertas efêmeras traduzidas por programas e projetos dirigidos a EJA.

O governo federal ao instituir 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, e posteriormente revogando-o pela promulgação de

um novo Decreto 5.840/2006 de 13 de julho de 2006, 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. No entanto, 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 apontando a fragilidade do programa, que *a priori* estabelecia sua implementação apenas no âmbito da rede federal de educação tecnológica na qual se constata um corpo docente reduzido e com formação acadêmica insuficiente, 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 argumenta Moura (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.

Portanto, objetivando estruturar e consolidar uma política pública voltada para a educação de jovens e adultos, o governo federal por intermédio do Ministério da Educação e da Secretaria Nacional da Juventude (SETEC), ao instituir o PROEJA pretende contribuir para superação do quadro da educação brasileira explicitados pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003, Configurando-se em provocações aos profissionais de educação que se dispõe a trabalhar nesse programa, uma vez que o documento base do referido programa confirma a inexistência de um corpo docente com formação específica para atuar nesse seguimento no interior da rede federal EPT. Como já foi dito, buscava-se implementá-lo inicialmente apenas no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Logo, torna-se oportuno registrar que a substituição do Decreto 5.478/2005 pelo novo Decreto 5.840/2006 é também um fato decorrente de intensos processos de produção acadêmica que tecem inúmeras críticas, análises e reflexões relativas tanto ao conteúdo quanto à forma de implantação do PROEJA, culminando com substantivas alterações nos rumos da sua implantação, entre elas a ampliação dos espaços educacionais em que o programa pode ser oferecido, estendendo-se a abrangência do PROEJA às instituições estaduais e municipais de ensino, entidades privadas de serviço nacionais social,

aprendizagem e formação profissional; a extensão à educação básica e a ampliação da carga horária dos cursos oferecidos além da elaboração de um documento base de concepções e princípios cujo horizonte aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para a sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 15).

Diante disso, sabemos que uma ação docente que atenda aos anseios do programa em referência, configura-se em desafios àqueles que nele desejam atuar. Desafios que se inscrevem no universo desses profissionais sob diversas ordens tais como estruturais, políticas, econômicas, sociais, legais, históricas, pedagógicas, culturais entre tantas outras que vão se entrelaçando e ratificando dificuldades a serem supostamente superadas pelos profissionais desse seguimento escolar. 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 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. Este, para alcançar legitimidade, segundo documento próprio para o ensino médio, necessita de uma franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo, em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social que contemple, além da elevação de escolaridade com profissionalização, a construção de uma educação igualitária e emancipadora. 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 a esses coletivos, partindo da compreensão da necessidade de adequação e revisão de práticas pedagógicas, que reproduzem modelos culturais de classes sociais diversas dos alunos em questão, pois 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.

Assim, conforme o documento base do referido programa, cabem às instituições que se propõem a oferecer o programa de também garantir a formação continuada de gestores e professores para construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo.

Vale ainda dizermos que desafiador é também sistematizar em processo toda a ação pedagógica oferecida ao público do PROEJA, onde as práticas precisam ser adequadas, possivelmente corrigidas e validadas no decorrer do processo pedagógico, muitas vezes exigindo do educador uma atuação que não tenha sido garantida em sua formação, ou ainda pelo fato dele não reconhecer a necessidade de refazer-se cotidianamente, perpassando pelo viés da autocrítica.

Moura (2007, p.3) advoga que um dos grandes desafios do programa acima 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, ao invés de produzir uma ação de contenção social.

Embora o PROEJA esteja envolvido nessa perspectiva desafiadora, como está posto no parágrafo precedente, depende dos atores responsáveis pela educação do Brasil, de se fazer valer e corrigir esse débito histórico para com esse público que ao longo da história desse país foi subtraído do direito à educação.

Assim sendo, compreendemos que a atuação da docência no âmbito do PROEJA, exige uma formação que ratifique um compromisso social e político dos professores com esses coletivos juvenis, que buscam por meio do PROEJA, recuperar o seu trajeto formativo através de uma formação integral que possibilite uma formação sólida, científica, humanística

e tecnológica ofertada pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Defendem Resende e Scárdua (2005, p. 5):

[...] é possível o entendimento da educação como um eterno convite para a aventura de criar, atividade possível, através de um posicionamento responsável diante do conhecimento e com o risco que ele nos abre a partir da consciência que nos traz.

5.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFRN, CAMPUS NATAL, ZONA NORTE

A implantação da Unidade da Zona Norte de Natal faz parte de uma história de lutas e conquistas do CEFET-RN, instituição centenária, modelo de ensino profissional no Brasil, na sua missão de formar o trabalhador-cidadão, ético e consciente das suas responsabilidades junto à comunidade em que reside, preparando-o para atuar no processo produtivo e participar criticamente das transformações sociais e políticas.

Com funcionamento autorizado no dia 29 de junho de 2006, participaram desse evento o Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, a Deputada Federal Fátima Bezerra e representantes do Governo do Estado e da Prefeitura, além de servidores do CEFET-RN.

As atividades acadêmicas dessa unidade descentralizada foram iniciadas em 18 de setembro do mesmo ano com aulas na Unidade Sede do CEFET-RN.

Em 16 de abril de 2007, já em funcionamento no prédio próprio, foram iniciadas as aulas do semestre letivo 2007.1, com cursos nas áreas de Eletrotécnica e Informática, atendendo a cerca de 300 alunos, em cursos técnicos nas modalidades integradas ao ensino médio (regular e PROEJA) e subsequente, sua inauguração oficial ocorreu posteriormente em 19 de junho de 2007, contando com a presença do Ministro da Educação, Fernando Haddad, da Governadora do Estado, Wilma de Faria, do Prefeito de Natal, Carlos Eduardo, do Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, de Deputados Federais e Estaduais e outras autoridades estaduais e municipais, de Líderes Comunitários da Zona Norte de Natal, de alunos e familiares e de servidores das diversas unidades de ensino do CEFET-RN.

Para atender aos pressupostos do decreto 5.840/2006, a Unidade da Zona Norte ao dar início a suas atividades acadêmicas assumiu e incorporou um projeto pedagógico para atender a Educação de Jovens e Adultos como uma bandeira dentro do papel social, de ser caminho para promover a mudança de vida de muitos pais de família que não tiveram a oportunidade

de concluir seus estudos passando a oferecer o ensino médio integrado aos cursos técnicos na modalidade de jovens e adultos. Ciente do seu papel social vem ao encontro das demandas para capacitação de profissionais em cursos de técnicos de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, nas áreas de indústria, informática, comércio, gestão e serviços, visando atender, principalmente às necessidades de profissionalização de jovens e adultos atualmente sem perspectivas devido à carência de instituições de educação profissional pública, gratuita e de qualidade na região, além de permitir uma adequada requalificação dos profissionais que atuam nessas áreas, como forma de melhorar os serviços por eles prestados.

Como forma de oferecer formação aos professores da rede pública para atuar no âmbito do PROEJA, paralelamente é oferecido na Unidade Sede do CEFET-RN, um curso de especialização, a fim de capacitar profissionais da educação pública da União, do Estado do Rio Grande do Norte e do município de Natal para atuar nos cursos ofertados pelo PROEJA uma ação derivada do mencionado programa em que a proposição do referido curso foi voltada para a formação de um novo profissional que pudesse atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) como docente pesquisador, formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas (BARACHO; SILVA, 2007, p. 9). Fato que, aliado à expansão da rede federal no Estado com a construção de mais seis novas unidades, não só amplia as atribuições do IFRN, assim como torna mais complexa a sua função social.

6 DIALOGICIDADE : ESSÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFESSOR DO PROEJA?

Tentar encontrarmos uma essência que perpassasse a construção do perfil do professor atuante na EJA é uma intenção audaciosa e complexa. No entanto, é muito pertinente essa preocupação no atual contexto da EJA, alvo de intensas discussões acadêmicas na década em curso, na tentativa de se criar referências que incluam em suas discussões a construção de um perfil específico para o professor da Educação de jovens e adultos que possa atender satisfatoriamente ao direito do jovem e do adulto a uma educação de qualidade e libertadora. Gentil assegura (2005, p. 9):

A construção da identidade do professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa exige saberes muito mais amplos que estão além do saber de ensinar.

Segundo Paulo Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Assim, encontramos nessa concepção freireana, a possibilidade de se construir um perfil docente que se alimente do diálogo como caminho possível de conquista e sedução dos alunos do PROEJA. Pois, é o diálogo verdadeiro, autêntico que permite aos sujeitos um pensar verdadeiro, crítico e assim o rompimento com a dicotomia mundo-homens, reconhecendo entre eles uma inquebrantável solidariedade. Sendo o pensar verdadeiro capaz de perceber a realidade em movimento, uma construção permanentemente integrada à temporalidade e cujos riscos não teme.

Uma prática pedagógica que atenda às especificidades dessa modalidade de ensino, ao realizar o percurso da dialogicidade deverá reconhecer o diálogo como fenômeno humano, constituído pelo uso da palavra em que ação e reflexão são dimensões constituintes desse mesmo fenômeno. Se uma dessas dimensões for desconsiderada o diálogo estará fadado ao fracasso. O diálogo, para que alcance seu propósito, deverá revestir-se da palavra verdadeira, autêntica e capaz de transformar o mundo. É nesse sentido que se viabilizará a construção de uma nova história da educação de adultos, que encontra na palavra verdadeira o caminho para ação e a reflexão sem a qual não há práxis.

Freire (1987, p.78) adverte que a existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Extremamente desmotivados, os alunos da EJA necessitam de professores que expressem com veracidade, fé, humildade e amor para que possam construir uma relação de confiança com eles. Freire defende que a tríade: fé, humildade e amor são elementos constituintes do diálogo que estabelece a relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.

É preciso que, conscientes da importância de seu papel na permanência e terminalidade do processo de formação de jovens e adultos, os professores por meio do diálogo, defendido por Freire, incorporem uma intensa fé nos homens, acreditando no potencial que cada ser encerra de fazer e refazer, de criar e recriar. “Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p.81). Acreditar no potencial humano e no diálogo como fonte de inspiração pedagógica significa romper com qualquer concepção verticalizada do processo educativo sem o qual não se consegue instalar um clima de confiança necessário à prática pedagógica de cunho libertador, transformador e humanizador. Freire advoga (1996, p. 102-103):

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, qualidade indispensável à autoridade em sua relações com as liberdades é a generosidade.[...]O clima de respeito que nasce nas relações justas, sérias ,humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente ,autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Ao defendermos uma proposta pedagógica para EJA, articulada com uma pedagogia pautada na dialogicidade da educação, perpassa pela criação de momentos de conversas individuais e coletivas, de escuta e de verbalização, de acolhimento e de sondagens, de interações entre os alunos e o objeto do conhecimento e de ativação de mecanismos cerebrais responsáveis pela aprendizagem que poderão se constituir num fio condutor da permanência na escola de quem a ela retorna, admitindo que o diálogo por ser o encontro dos homens mediatisados pelo mundo, que transcende a relação eu-tu. Precisa também oportunizar aos sujeitos envolvidos no processo educativo, a plena participação nas decisões tomadas que

afetam os encaminhamentos pedagógicos. Deste modo, é garantido tanto a educadores quanto educandos, aprender e ensinar, respeitar e serem respeitados em suas diferenças. Segundo Brasil (2006, p. 108):

Respeitando e incorporando a diversidade que compõe a escola, bem com permitindo uma construção, de fato, coletiva, em que a voz de cada sujeito envolvido possa ser ouvida, estamos desenvolvendo uma pedagogia transformadora.

Trazemos para essa discussão também, a integração do currículo como uma forma dialógica de o professor tratar o conhecimento propedêutico e profissional num intercâmbio constante entre esses dois campos distintos da formação dos jovens e adultos, mas que comporta a possibilidade de uma *práxis* que encamina o refletir e o agir na condução de um processo educativo, capaz de humanizar e transformar o modo como esses jovens vêem o mundo. Ao ser incorporada pelo professor, a dialogicidade poderá contribuir para estreitar relações entre esses sujeitos e os educadores, pois não é difícil constatarmos que ao retornar à escola esses alunos demonstram desconhecimento da forma como devem ser encaminhadas as condutas no âmbito escolar, necessitando de intensas doses de diálogos em torno do item cotidiano escolar, no que se refere a posturas e comportamentos próprios dos que se aventuram na busca pelo conhecimento formal, não na tentativa da conquista de uns sobre os outros, porém numa relação dialógica em que a palavra deverá ser direito de todos os homens de comprometer-se com a transformação do mundo.

Na concepção de Machado (2006, p. 43):

Em quaisquer circunstâncias em que se vise à construção de currículos integrados para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido **em comum**, (grifo nosso) mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado.

Por conseguinte, a possibilidade de sucesso da construção de currículos integrados parece depender de um envolvimento cada vez mais íntimo e intenso dos sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas, que ao participarem ativamente projetam atividades com vistas à efetividade educacional, sem perder de vista que participação e auto-avaliação são procedimentos inerentes a quem deseja construir uma sólida formação aos seus alunos que amplie a criatividade, a autonomia e a criticidade desses sujeitos.

7 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, foram coletadas por meio de questionário que entregamos e recebemos após prazo superior a 15 dias. Dos 12 questionários entregues 08 foram respondidos pelos professores que trabalham no turno noturno, das mais diferentes áreas do conhecimento. Inicialmente, faremos uma breve descrição das respostas apresentadas pelos docentes, para em seguida fazermos a nossa análise sobre os dados coletados.

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 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 em que o entrevistado acrescentasse algo que porventura desejasse comentar e que não foi contemplado no questionário.

7.1 DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO

Na primeira parte do questionário obtivemos os seguintes resultados: a faixa etária dos professores varia entre 29 a 52 anos. A relação de gênero está equilibrada, quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino, em sua totalidade com estado civil casada. 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. Na questão tempo de trabalho no IFRN, constatamos uma boa parte com igualdade de tempo (cinco trabalham há três anos), dois atuam há dois anos e um trabalha 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 em PROEJA não é da mesma ordem tendo em vista a sua recente implementação em âmbito nacional.

7.2 FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nesta parte do questionário, estávamos interessadas em saber se os professores davam a devida importância à formação específica para atuar no PROEJA, assim como, qual era a concepção de educação desses profissionais, alicerce indispensável para a oferta de uma educação pública de qualidade se aliada aos pressupostos do PROEJA pela oferta de uma formação geral e humana dos indivíduos em questão. Assim, procuramos saber:

- 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. Percebemos que metade dos professores não reconhece a importância da formação específica para atuar com o público da EJA ou a consideram parcialmente, isto sugere certa arrogância intelectual e ausência de reflexão crítica sobre a prática, movimento indispensável para que se possa aperfeiçoar a prática atual ou a próxima.
- b) é importante adequar os conteúdos disciplinares ao ritmo diferenciado de aprendizagem do aluno do PROEJA?
- Nesta questão, **Todos** responderam **sim**. Neste 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 em parte. 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 esse tipo de situação.

- d) você acredita no PROEJA como um programa que irá atender satisfatoriamente ao público a que se destina?
 - Com relação a esta indagação, **oito** professores responderam **em parte**. Percebemos que a unanimidade nesta questão evidencia 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, encontramos a **totalidade** dos docentes respondendo **sim**. Portanto, demonstram disposição para em conjunto, discutir as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, indicando reais possibilidades para equacionar as dificuldades desses alunos.

7.3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO PROEJA

Nesta última etapa do questionário, era importante conhecer como estava entrelaçada a prática pedagógica com as especificidades do público atendido pelo PROEJA. As possíveis incoerências revelariam os equívocos que estariam sendo perpetrados aos alunos dos cursos do programa. Portanto, fizemos os questionamentos a seguir:

- 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-aprendizagem. Eis que 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, sendo este um aspecto fundamental na ação docente, encontramos professores imbuídos de muita segurança e escassa autocrítica.

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

- Nesta indagação, obtivemos como resultados: **um** professor respondeu **sim**, **sete** respondeu **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 à escola, se na verdade engajada na formação de seus educandos, educadores alhear-se das condições sociais, culturais 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 a média? No âmbito da EJA, são recorrentes os indicadores estatísticos relativos à aprendizagem dos alunos dessa modalidade, apresentar 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?
- Neste 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**. Neste 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. Conseqüentemente, a idéia que se propaga, quiçá equivocadamente, 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 vem 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.

7.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO IFRN, CAMPUS NATAL, ZONA NORTE

Os professores consultados apresentaram opiniões em dissonância. 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 nesse trabalho, a necessidade premente do conhecimento das especificidades do público atendido pelo PROEJA, 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, bem como sugere contradição no 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 – **cinco e sete** – que recusa ou considera em parte, a baixa condição socioeconômica e o aspecto histórico-cultural, respectivamente como entrave 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 tardivamente 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 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 dos professores, 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. O que num outro pólo dessa discussão, perpassa por rejeitar a idéia 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 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.

Portanto, na concepção dos professores do IFRN, os desafios da docência no PROEJA perpassam pelos 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 nos tempos didáticos, mas nos eventos listados 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, esta certamente poderá 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 desafiantes, escapa de sua responsabilidade. Deve-se a um indiscutível currículo ultrapassado dos cursos de formação docente, por não atender às demandas da contemporaneidade educacional. Assim sendo, ainda não preparam nem asseguram momentos de debates e vivência em torno dos pontos em discussão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concordar com Freire, no que se refere à inconclusão do ser humano, seria falácia elaborarmos uma conclusão acerca da temática que envolve a superação dos desafios aos quais os profissionais da educação enfrentam dia após dia nas instituições de ensino.

Nesse 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 desses professores ainda não possuírem a formação específica 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 as concepções preconizadas pelo programa em pauta. Vejamos o que está posto em Brasil (2007, p. 34):

[...] Um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independente 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, pelo fato de que se faz necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável 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, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2007, p.32) e que entre outras ações, possa assegurar aos professores uma sólida formação continuada na tentativa de minimizar os desafios à que são submetidos esses profissionais. Assim sendo, possa a sociedade brasileira tentar reparar o débito com milhões de jovens e adultos brasileiros que tiveram seu itinerário formativo interrompido sem possibilidades reais de serem reinseridos nos bancos escolares de forma legalmente garantida e assistida.

Sublinhamos que as discussões que trazemos nesse trabalho apontam que professores habilitados para atender o 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, que 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 capazes 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 idéias e pelos diálogos em fóruns específicos.

Por fim, reconhecemos que ainda há muito que ser pesquisado no âmbito da temática discutida nesse estudo, porém desejamos que a nossa contribuição pudesse 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 brasileiros.

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).

BRASIL, 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.

_____. Oficio nº. 2939/2008, de 11 de setembro de 2008. Divulga em toda escola O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade de Educação e Jovens e Adultos, Brasília: MEC, 2008.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. Encuestas. In: **Método de investigación educativa.** Madrid: Muralla, 1990. p. 131-161.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 31-50.

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

FLICK, Uwe. Entrevistas semi-estruturadas. In: **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Aramed, 2004. p. 89-108.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí. 1998.(Coleção Fronteiras da educação).

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>](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf)
 Acesso em 26 mar 2008.

HADDAD, S. 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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MACHADO, Lucília. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL Ministério da Educação e Cultura, **Ensino médio integrado à educação profissional:** integrar para quê? Brasília: MEC/SEB 2006. p. 41-66.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: vozes, 1994. p. 9-28.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: gênese, equívocos e desafios. In: COLOQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 2, 2007. UFPB, **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2007.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia, S. 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. 35-33.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Processo de ensino-aprendizagem com/de alunos e professores jovens e adultos.** [S.l:s.n., 200?] Disponível em <www.cedu.ufal.br/.../ppge/.../PROCESSO%20DE%20ENSINO.doc>. Acesso em: 28 mar 2008.

NORIEGA, José Angel Vera. **Método qualitativo:** epistemologia, complementariedade e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004. p. 79-92.

Rio Grande do Norte. Secretaria do Estado Da Educação e dos Desportos. **Diretrizes Orientadoras – 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos**. Natal, RN: SEEC, 2006.

_____. Secretaria do Estado da Educação e dos Desportos. **Diretrizes Orientadoras – ensino médio da Educação de Jovens e Adultos**. Natal, RN: SEEC, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. Questionários. In: **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 37- 40.

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

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

RIES, Bruno Edgar. Aprendizagem na fase adulta. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 40, p. 24-32. 2006. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciasletras/publicacao.htm>> Acesso em: 26 mar 2008.

SILVA, Denílson Antonio M. da; FREITAS, M. B. C de; MEDEIROS, Hartline M. S. de. Educação profissional na modalidade EJA e qualidade de ensino. In: SILVA, Amélia C. R.; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN. 2007, p.71-82.

YAMAUTI, Nilson, N. O método dialético na produção de conhecimento nas pesquisas sociais. [S.l: s.n., 200?]. Disponivel em: <<http://ww.periodicos.uem.br-ojs-index.php-actaSHumanSocSci-artidviewfile-155-78.url>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATU SENSU* EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À
 EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezado professor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa denominada **Concepções de Professores Sobre os Desafios da Docência no PROEJA**, que tem como objetivo conhecer os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam nos cursos do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse trabalho tem por finalidade analisar os principais desafios da docência na concepção de professores, para que possamos construir um referencial que contribua para melhorar o fazer pedagógico dos professores dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, solicitamos que você responda o questionário a seguir, sua identificação é facultativa. Salientamos que a sua colaboração é muito importante para a consolidação dessa pesquisa.

Antecipamos nossos agradecimentos pela colaboração

Grata,

Magnalva Medeiros A da Silva

QUESTIONÁRIO

I. DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO

1. Qual a sua idade? _____
2. A que gênero pertence? _____
3. Qual seu estado civil? _____
4. Qual sua formação acadêmica inicial? _____
5. E em pós-graduação? _____
6. Em que tipo de instituição cursou? _____
7. Há quanto tempo você atua em magistério? _____
8. Há quanto tempo leciona na EJA? _____
9. E no PROEJA? _____
10. Qual a disciplina que ministra nos cursos de PROEJA? _____
11. Quanto tempo de trabalho no IFRN? _____

II. FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

1. Você acredita na necessidade de uma formação acadêmica específica para atuar com o público de EJA?
 sim não em parte
2. É importante adequar os conteúdos disciplinares ao ritmo diferenciado de aprendizagem do aluno do PROEJA?
 sim não em parte
3. A integração do currículo de formação geral com o de formação profissional se constitui em um desafio para o professor do PROEJA?

sim não em parte

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

sim não em parte

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

sim não em parte

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO PROEJA

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

sim não em parte

6. O aluno do PROEJA aprende melhor de maneira experimental?

sim não em parte

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

sim não em parte

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

sim não em parte

9. O aspecto histórico-cultural do aluno do PROEJA interfere no desempenho do mesmo?

sim não em parte

10. A falta de base de conteúdos disciplinares bloqueia o avanço do aluno do PROEJA?

sim não em parte

11. Reconhece a necessidade de uma readaptação do aluno do PROEJA à dinâmica do cotidiano

escolar?

sim não em parte

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

sim não em parte

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

APÊNDICE B – TABELA

TABELA COM RESULTADOS TABULADOS DA II E III PARTE DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Questões fechadas	Sim	Não	Em parte	Amostra	População
6. Você acredita na necessidade de uma formação acadêmica específica para atuar com o público de EJA?	4	3	1	8	12
2 É importante adequar os conteúdos disciplinares ao ritmo diferenciado de aprendizagem do aluno do PROEJA	8	-	-	8	12
3 A integração do currículo de formação geral com o de formação profissional se constitui em um desafio para o professor do PROEJA?	5	2	1	8	12
4 Você acredita no PROEJA como um programa que irá atender satisfatoriamente ao público a que se destina?	-	-	8	8	12
5 Você é flexível para discutir e rever conjuntamente com os colegas as dificuldades apresentadas pelos alunos	8	-	-	8	12
6 A baixa condição socioeconômica do aluno é um entrave no processo de aprendizagem dos alunos do PROEJA	3	1	4	8	12
7. O aluno do PROEJA aprende melhor de maneira experimental	4	-	4	8	12
8. O diálogo no processo de interação pedagógica do PROEJA poderá edificar progressivamente a aprendizagem dos alunos.?	5	-	3	8	12
9. Você tem disponibilidade para rever conjuntamente com os colegas posturas e metodologias que entravam a aprendizagem do aluno do PROEJA?	4	-	4	8	12
10 O aspecto histórico-cultural do aluno do PROEJA interfere no desempenho do mesmo?	1	-	7	8	12
11 A falta de base de conteúdos disciplinares bloqueia o avanço do aluno do PROEJA?	2	-	6	8	12
12 Reconhece a necessidade de uma readaptação do aluno do PROEJA à dinâmica do cotidiano escolar?	8	-	-	8	12
13 O processo de avaliação dos alunos nos cursos de PROEJA é para você a etapa mais angustiante	-	3	5	8	12



ANEXO B – INSTRUÇÕES ADICIONAIS AO PESQUISADOR

Durante o desenvolvimento do trabalho, o TCLE deverá ser feito em duas vias, sendo que uma via será entregue ao sujeito da pesquisa após ser assinado pelos interessados e a outra ficará em poder do orientador.

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e / ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

1 - Exige-se que o esclarecimento dos sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos:

- a)** a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b)** os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados;
- c)** os métodos alternativos existentes;
- d)** a forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
- e)** a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo;
- f)** a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- g)** a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- h)** as formas de resarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; e
- i)** as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

2 - O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

- a)** ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
- b)** ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;
- c)** ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e
- d)** ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

3 - Nos casos em que haja qualquer restrição à liberdade ou ao esclarecimento necessários para o adequado consentimento, deve-se ainda observar:

- a)** em pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, deverá haver justificação clara da escolha dos sujeitos da pesquisa, especificada no protocolo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade;
- b)** a liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles sujeitos que, embora adultos e capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos ou à influência de autoridade, especialmente estudantes, militares, empregados, presidiários, internos em centros de readaptação, casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias;
- c)** nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado, com explicação das causas da impossibilidade, e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa;
- d)** as pesquisas em pessoas com o diagnóstico de morte encefálica só podem ser realizadas desde que estejam preenchidas as seguintes condições:
 - documento comprobatório da morte encefálica (atestado de óbito);
 - consentimento explícito dos familiares e/ou do responsável legal, ou manifestação prévia da vontade da pessoa;
 - respeito total à dignidade do ser humano sem mutilação ou violação do corpo;
 - sem ônus econômico financeiro adicional à família;
 - sem prejuízo para outros pacientes aguardando internação ou tratamento;
 - possibilidade de obter conhecimento científico relevante novo e que não possa ser obtido de outra maneira;
- e)** em comunidades culturalmente diferenciadas, inclusive indígenas, deve-se contar com a anuência antecipada da comunidade através dos seus próprios líderes, não se dispensando, porém, esforços no sentido de obtenção do consentimento individual;
- f)** quando o mérito da pesquisa depender de alguma restrição de informações aos sujeitos, tal fato deve ser devidamente explicitado e justificado pelo pesquisador e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados obtidos a partir dos sujeitos da pesquisa não poderão ser usados para outros fins que os não previstos no protocolo e/ou no consentimento



ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Concepções de Professores Sobre os Desafios da Docência no PROEJA.

Nome do (a) Pesquisador (a): Magnalva Medeiros Araújo da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Ana Lúcia Sarmento Henrique

1. Natureza da pesquisa: os *professores do IFRN campus Natal Zona Norte abaixo relacionados estão sendo convidados a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os principais desafios da docência no PROEJA*
2. Participantes da pesquisa: 12 professores que atuam nos cursos do PROEJA do IFRN campus Natal Zona Norte.
3. Envolvimento na pesquisa: os *professores participantes Sempre que quiserem poderão pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone 8859-1369 do (a) pesquisador (a) ou 4005-2643 do seu orientador*
4. Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) Magnalva Medeiros Araújo da Silva (a) e o (a) orientador (a) Ana Lúcia Sarmento Henrique terão conhecimento dos dados.*
5. Sobre as entrevistas: (se houver, especificar como serão realizadas).
6. Benefícios: *ao participar desta pesquisa as sras e os srs professores do IFRN campus Natal Zona Norte participantes relacionados neste termo, não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os principais desafios da docência no Proeja, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa construir um referencial que contribua para melhorar o fazer pedagógico dos professores dessa modalidade de ensino.*
7. Pagamento: *a sras (srs.) professores participantes desta pesquisa não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*



uto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
duação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à educação Básica na
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Após estes esclarecimentos, solicitamos o vosso consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preenchem, por favor, os itens que se seguem: Conferimos que recebemos cópia deste termo de consentimento, e autorizamos a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assinem esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, nós, de forma livre e esclarecida, manifestamos nosso consentimento em participar da pesquisa

Nome do participante da pesquisa	Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Magnalva Medeiros Araujo da Silva -3643 1800
Orientador: Ana Lúcia Sarmento Henrique – 4005 2643