

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Pesquisa Observatório da Educação
Projeto: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional:
identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias
virtuais mundo do trabalho e ambientes/mídias

Maryanne R. B. Veloso
maryanneveloso@gmail.com

Um olhar final sobre Proeja-FIC/Pronatec

Ciavatta (2005, p. 84) propõe que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior”. Diante da desigualdade de condições de acesso do conhecimento científico e tecnológico, programas sociais com vistas a acelerar à formação inicial de trabalhadores da EJA, tais como o Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), surgem como fruto de uma política compensatória e emergencial brasileira que buscava a universalização da Educação Básica, a permanência do educando, a oferta de qualidade para os educandos matriculados no programa e para garantir certificação de formação inicial em cursos técnicos e, ao mesmo tempo, a conclusão do ensino fundamental.

As reflexões aqui apresentadas tiveram como origem um questionário aplicado aos educandos de dez escolas da EJA da Rede Municipal de Goiânia, ao final de 2014, parte do projeto Proeja-FIC/Pronatec, que levou a iniciação profissional para alunos do ensino fundamental. Nosso intento foi verificar com os alunos frequentes dessas unidades se houve receptividade à nova proposta de ensino que coadunou o ensino básico com disciplinas técnicas do Proeja-FIC/Pronatec e, também, visualizar que pontos positivos e negativos emergiram das várias situações vivenciadas por eles.

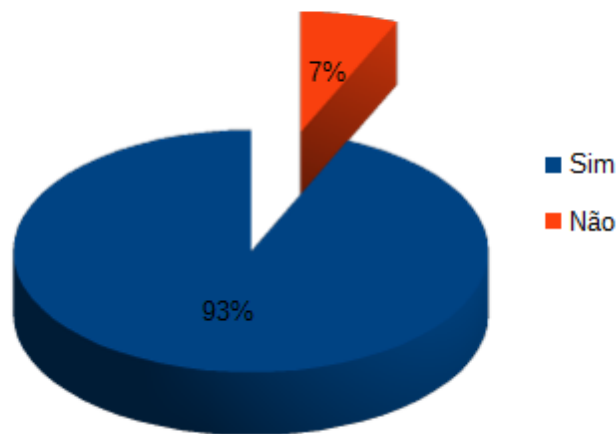
Para melhor compreensão dos dados, nos propomos a apresentar alguns parâmetros do projeto a fim de compreendermos as contribuições dos educandos para esta investigação. Contudo, a análise de dados se limita a uma única questão de um

questionário com questões semi-estruturadas. Trataremos aqui somente de aspectos referentes a esta pergunta, sendo que nosso primeiro apontamento se baseia no ponderado por Abdalla (2000) sobre as mudanças pedagógicas. Não são os decretos e leis que realmente que alteram a ordem escolar, mas a subjetividade que constitui na vontade de mudar e na objetividade dos meios propícios para que ela ocorra, processo este construído com tempo e por meio do sujeito que se percebe como elemento transformador. Defendemos que o próprio mecanismo de indagação da opinião do educando sobre o processo educativo gera neste um olhar mais reflexivo e busca possíveis impactos que o próprio sujeito pode perceber em si mesmo. Este se configura em um exercício de reflexão que pode promover mudanças na prática pedagógica e apresentar ponderações sobre o espaço educacional.

Novos paradigmas educacionais foram introduzidos e ao incluir o educando nesta reflexão novas considerações são somadas para que diretrizes mais realistas sejam fomentadas, tudo em nome de uma melhor oportunidade de ensino para cada educando que busca uma unidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Vale acrescentar que esta investigação não deixa de ser uma forma de autoavaliação processual, visto que ensinar requer tanto de conhecimento quanto compreender o processo de construção do conhecimento (GOIÂNIA, 2001, p. 55).

Para tanto, foi questionado aos educandos se gostaram dessa nova organização da EJA com Educação Profissional e se aprovaram as aulas ministradas dentro desta nova proposta. Como questionamento conjunto, foi indagado também o porquê da possível satisfação ou não com o programa. Duzentos e dez alunos responderam a este questionamento, sendo que cento e noventa e seis afirmaram que gostaram da nova organização da EJA, contra quatorze que registraram que não. Ao afirmarem que gostaram da nova modalidade, podemos concluir que os alunos aprovaram juntamente todo o trabalho pedagógico e o diferencial da organização, tais como a formação continuada, o currículo integrado, o planejamento em coletivo e as aulas compartilhadas. O gráfico abaixo esclarece visualmente a aceitação da proposta pelos estudantes que responderam o questionário das dez escolas.

Você gostou dessa nova organização?



Para melhor compreensão do diferencial que compõe a proposta do Proeja-FIC/Pronatec, pontuaremos alguns elementos que acrescentam um novo viés ao que já estava sendo feito anteriormente. Algumas das práticas se encontram dentro da Proposta Política Pedagógica da EJA dos anteriores, vê-se, contudo, que novas diretrizes foram acrescentadas e algumas contribuições somadas. Deste modo, começaremos a pontuar algumas características da formação continuada.

O educador recebe formação continuada na Rede Municipal de Educação (RME) com vistas a reorientar e a fomentar o exercício de sua profissão. A formação é oferecida pelo Centro de Formação e, atualmente, também ocorre dentro da própria unidade. Nas escolas envolvidas com as pesquisas, a formação está sendo feita em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal e com a coordenação de cada unidade. O educador não precisa se deslocar e sua presença no *lócus* em que seus questionamentos insurgem propícia vislumbrar caminhos novos para a prática pedagógica. A reflexão individual e coletiva se processa entre pares e com seus maiores beneficiados, os alunos. Vale mencionar que a formação meio ao ambiente em que se processa mobiliza reflexões mais efetivas e propensas a promover mudanças. A concepção é posta em pauta e conceitos do que se deve ser ensinado locados com maior interação, já que o grupo de discussão é o mesmo com o qual o educando e educador se encontram em dias letivos.

A formação continuada é também o momento de socializar experiências, diagnosticar problemas a serem superados, propor soluções e aferir que resultados foram alcançados. Há, sem dúvida, nos momentos de formação uma maior sincronia

entre o que está sendo pontuado e a teoria. A formação também deixa a prática mais transparente e convergente com a proposta de ensino. É o momento em que professores são orientados para o conhecimento e para a mudança, e um esforço conjunto é visualizado com vistas a possíveis mudanças. As reformas não são impostas são negociadas entre o coletivo em prol de toda a comunidade escolar. Ainda no que tange a formação, Abdalla (2000, p. 16) esclarece que “um dos aspectos principais para compreender a formação e o desenvolvimento profissional dos professores é entender que a *prática* do professor é o que ele traz de suas experiências: são os conhecimentos em situação”. Durante o programa Proeja-FIC/Pronatec, a interação entre formadores, gestores, educadores e educandos em situação de formação continuada foi permeada de reflexões que contemplavam o ambiente educacional, seus desafios e lutas.

Apresentar uma proposta que coaduna formação básica com profissional é um desafio que não deve fugir da responsabilidade de garantir ao trabalhador uma formação voltada para a omnilateralidade do sujeito educando. Fonseca e Silva (2012, p. 25) esclarece que:

[a] LDB introduz o termo educação profissional (Lei nº 9.394/96, cap III, art. 39): “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Porém, a lei não define o que representa o termo educação profissional, e, por decorrência, várias são as expressões usadas, em outros documentos, que tenham imprimido significado ao termo.[...] Analisando o texto da lei, percebe-se que não se apresenta o uso da terminologia educação tecnológica definida como uma educação que objetiva uma formação omnilateral e politécnica do sujeito educando. Outra contradição se apresenta, inicialmente: a educação profissional como uma solução para o desemprego e a heterogeneização das formas de trabalho, decorrentes do modelo adotado no País, a partir do início dos anos 90.

A EJA surge favorecendo a ordem estabelecida do capital, “porém, aponta caminhos para uma educação mais humana e comprometida com uma prática emancipatória que valoriza os sujeitos históricos marcados pelos seus saberes de vida e trabalho” (FONSECA & SILVA, 2012, P. 27). Dentro deste viés está a noção de currículo integrado cuja base se fundamenta em dar um ensino mais significativo e propício à construção de cidadãos prontos a interferir em seu meio como agentes transformadores.

O currículo se expressa entre a união entre teoria e prática e adquire significado nas atividades realizadas por alunos e professores (GONÇALVES & SILVA, 2012). Sacristán (2000, p. 201) reforça que “o currículo é ponte entre teoria e ação, entre as

intenções ou projetos e a realidade”. Logo, um currículo não deve ater-se a conteúdos científicos, e sim possibilitar a construção destes com o universo que engloba o mundo do aprendiz.

Para conceber a noção de currículo integrado devemos partir da concepção de formação integral que, segundo Ciavatta (2006), perpassa pela ideia de ensino omnilateral cujo enfoque é a formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica. Nessa visão, a sociedade precisa estar imbuída para superar a noção de formação para atender ao trabalho. A formação humana que parte da visão operacionista de agendar trabalhadores para ocupar espaço no mercado de trabalho não propõe o direito de uma formação completa, com vistas à leitura de mundo e para atuação nele como cidadão crítico e autônomo.

O movimento em busca de uma formação integrada e por meio de um currículo integrado se pauta na compreensão de que o indivíduo precisa ter acesso a situações em que ele se perceba historicamente como um indivíduo capaz de transformar seu espaço de atuação. Nesta vertente, o currículo se constrói propondo significados para os sujeitos, com base em suas necessidades e anseios. A compreensão do passado e a cultura do educando, suas experiências de vida e a interação destes com os conteúdos científicos são os pilares de um currículo integrado (MACHADO, 2006). Outros critérios é a eliminação da hierarquia dos conhecimentos e o reconhecimento que as disciplinas técnicas disputam igual posição em relação a outras áreas do saber. O conteúdo passa a ser visto de forma não fragmentada e tratado de modo inter-relacional e dentro de uma metodologia que conceba o conhecimento como global.

Para uma maior visualização desta totalidade integrada, é possível a identificação dos componentes e conteúdos curriculares dentro de um tratamento sincrônico e diacrônico do que se quer aprender e ensinar. Para a efetivação do currículo integrado, a organização de tempo e espaço para a realização de atividades coletivas, a promoção de discussões sobre concepções e políticas e o envolvimento dos educadores e estudantes é imprescindível. Gonçalves e Silva (2012, p. 135) acrescentam que

[...] para que o currículo integrado se concretize, são necessárias abordagens multidisciplinares e integradas entre conhecimentos gerais e específicos. Torna-se necessária a integração entre as unidades dialéticas conhecimento e ação, entre contextualização e aplicação dos conhecimentos e problemas concretos da prática social. Esse currículo, então, precisa repensar a educação a partir da perspectiva das necessidades e demandas sociais, da promoção do ensino e da aprendizagem participativos e criativos, na busca da construção de identidade dos sujeitos sociais comprometidos com a mudança social.

O planejamento em coletivo ou em pequenos grupos se torna uma alternativa viável para maximizar os momentos de troca entre educadores, gestores e educandos. Possibilita também a praticidade do currículo integrado e a elaboração de aulas em que professores compartilham seus conhecimentos. Para Leal (2005, p. 112, 113), “o planejamento é uma estratégia de formação por propiciar a explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são gerados no cotidiano da experiência docente”. E cabe ao coordenador “desenvolver no professor uma prática reflexiva” que una o grupo com o objetivo de fomentar momentos ricos de aprendizagem significativa.

É no planejamento que o grupo docente pondera sobre os temas que devem ser postos em discussão e a relevância destes para a aprendizagem do conteúdo científico e cultural ministrado. Segundo Campos e Pessoa (1998, p. 201), “uma prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais, e a compreensão do contexto, numa visão mais ampla e alargada, deve estar presente na reflexão sobre sua prática.”

Somado aos conceitos de formação continuada do educador, currículo integrado e planejamento em coletivo, as aulas integradas são a exteriorização de todos os esforços do coletivo durante as práticas docentes. Professores se reúnem, discutem e planejam suas aulas de modo a promover harmoniosamente o compartilhar de informações, técnicas e procedimentos cujo objetivo é articular situações de aprendizagem mesclando disciplinas e vozes de seus educadores. O conhecimento não se revela como estanque e separado dentro do universo extraclasse, as aulas compartilhadas coadunam com esta verdade. Professores dividem o espaço como mestres, facilitadores e mediadores do saber e ministram aulas compartilhando o saber, alunos, espaço e tempo, com um único objetivo - dar significação ao conhecimento ensinado.

A docência compartilhada se organiza entre dois ou mais professores que interagem entre si e com o grupo discente em que estão ensinando, promovendo a intedisciplinaridade, a solidariedade e a qualidade do ensino. O trabalho docente impõe múltiplas demandas e a atividade intelectual compartilhada cria vínculos cognitivos, ensina a diversidade de valores e saberes, promove um planejamento mais amplo, a análise da prática, a discussão e o estudo entre pares.

Autores como Miguel Arroyo (1997; 1999), Crespo Franco (2001; 2003), Luis Carlos de Freitas (2000; 2003) e Barreto e Mitrulis (2004) defendem que a organização

escolar seriada não tem conseguido manter o educando que tem baixa permanência no sistema educacional. A docência compartilhada surge como uma política de inclusão aos trabalhadores que não tem muito tempo para cumprir o período de escolarização. Há também o fato de que dois professores conseguem atingir melhor o educando promovendo maior respeito ao ritmo de cada educando, logo maior acesso e permanência do educando. Ainda a respeito disso, Perrenoud (2000, p. 73) argumenta que

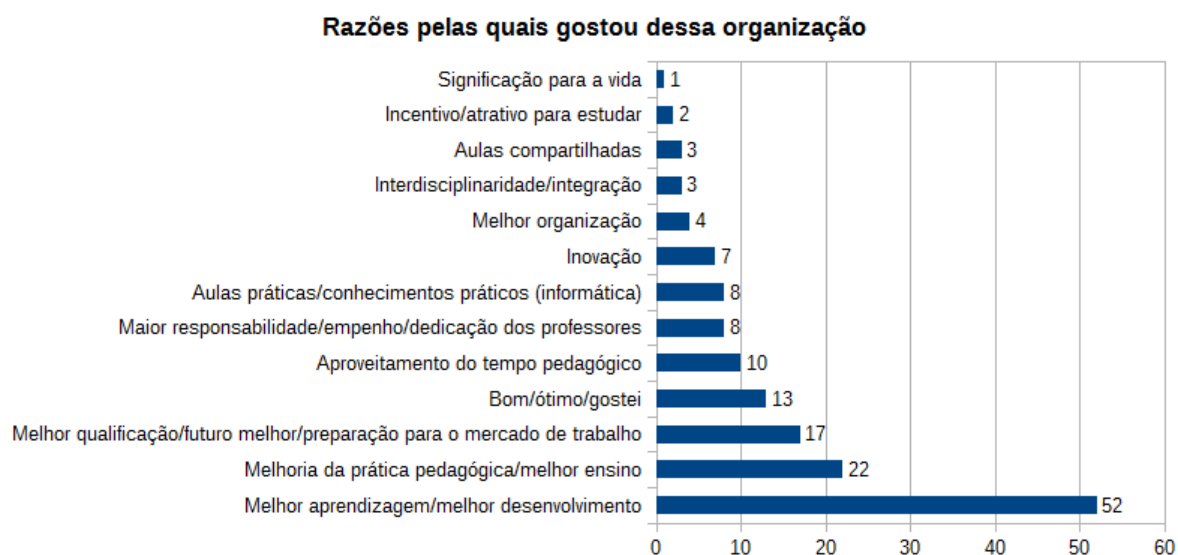
[u]m dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem).

Quando questionados sobre as razões para considerarem o ensino dentro desta modalidade como satisfatória, houve alunos que pontuaram aspectos pertencentes às práticas pedagógicas. Houve aqueles que reconheceram que a nova modalidade garantiu-lhes maior aprendizagem a ponto de sentirem que desenvolveram, provavelmente no que tange ao cognitivo e ao que para eles configura numa aprendizagem com maior aproveitamento. A nosso ver, o ensino que amalgama conhecimentos científicos com técnicos é mais propenso a ter uma maior aceitação do coletivo de educandos, já que o que é ensinado nas disciplinas técnicas dialoga com as básicas, dando ao aprendiz uma noção de práxis e relevância para vida deste.

Os dados ainda revelaram que cinquenta e dois alunos afirmaram que aprenderam mais dentro da nova modalidade de ensino, dez reconheceram que o tempo no que toca ao pedagógico foi melhor aproveitado. Vinte dois reconheceram que houve melhoria na prática pedagógica. As mudanças na organização de trabalho do corpo docente, a escolha de assuntos por meio de eixos temáticos e as aulas dentro de um diálogo entre os conhecimentos podem ser indicativos de maior aprendizagem.

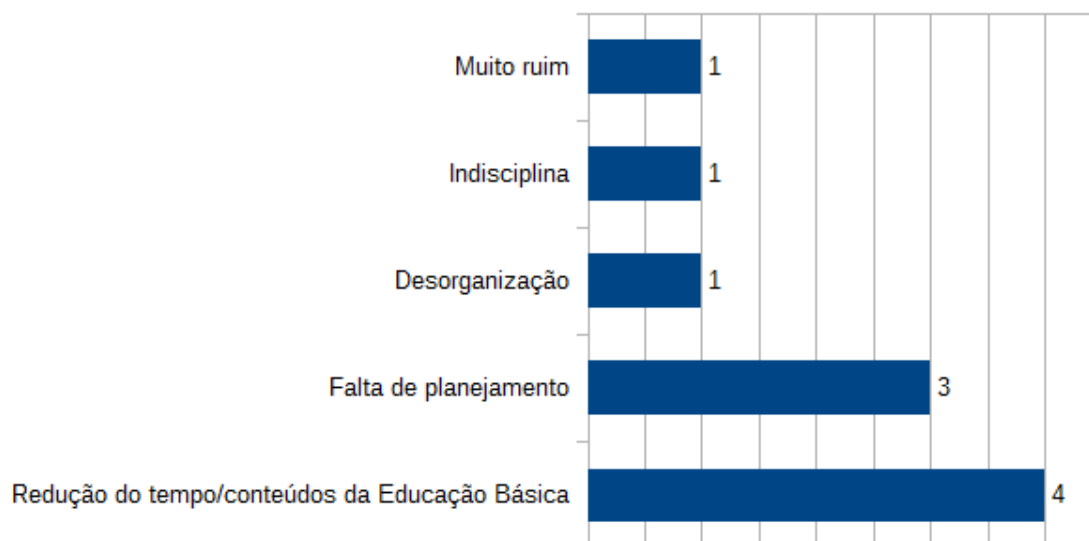
Para alguns alunos, o modelo proposto e que contempla ensino técnico aliado ao básico é percebido como inovador (sete educandos), mais organizado (quatro), promove maior envolvimento por parte do corpo docente (oito alunos), a ponto de alguns perceberem uma maior integração entre o grupo (três). O olhar do educando voltou-se para a inovação pedagógica, provavelmente foi concebida pelo educando como um maior envolvimento do corpo docente, já que mudanças requerem maior esforço das partes envolvidas a ponto de parecer que a integração é benéfica para o coletivo.

Percebe-se que alguns alunos pontuaram a relevância da proposta para seu futuro, dezessete afirmaram que a modalidade apresentavam maior relação com o mundo do trabalho a ponto de vislumbrarem um aumento nas expectativas deles quanto ao futuro. Dois afirmaram que se sentiram mais motivados a estudar e um mencionou que a proposta se revela mais próxima da realidade deles, pois é mais significativa. Vale mencionar que oito dos alunos que responderam o questionário afirmaram que as aulas como informática, por exemplo, foram tidas como momentos de acesso a conhecimentos práticos. Vejamos o gráfico:



Onze alunos não compartilharam com as ideias mencionadas anteriormente. Para estes, as alterações na grade curricular e no fazer pedagógico pouco ou nada contribuíram para a construção de uma proposta de ensino melhor. As queixas, contudo, se limitaram mais a desorganização, a indisciplina e a falta de planejamento. O que nos chama atenção é que os educandos poderiam estar pouco familiarizados com a proposta, ou realmente as aulas estariam mal planejadas, com momentos de indisciplina e desorganizadas. Para maior compreensão do que foi mencionado anteriormente, o gráfico seguinte reforça o exposto:

Razões pelas quais não gostou dessa organização



Algumas palavras finais

Após dois anos de uma proposta pedagógica que buscou se firmar entre educadores e gestores, o grande ganho é, sem dúvida, levar o educador a buscar novas formas de diálogo com seus pares e seus educandos. Todos os parâmetros que sustentam a nova proposta têm como ponto chave a dialogicidade, tão defendida por Paulo Freire. Os sujeitos envolvidos nesta proposta e pesquisa se mostraram-se propensos a construção do diálogo por meio da ação e da reflexão. As várias etapas com as quais este grupo passou foram construídas com base no diálogo. O contexto sócio-político-econômico-cultural do educando foi considerado na escolha do conteúdo programático, de momentos de diálogo eixos temáticos e temas geradores foram construídos. E para finalizar, mencionamos a definição de diálogo que Paulo Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (2007, p.115-116).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.
- ARROYO, M. G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. Educação e sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.
- ABDALLA, M.F. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão*. São Paulo: Feusp, 2000. Tese de doutorado.
- BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. *Trajetória e desafio dos ciclos escolares no Brasil*.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CNP 009/2001. *Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de literatura, de graduação plena*. Brasília: MEC, 08 de maio de 2001.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- CAMPOS, S.; PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDIN, CORINTA, M.G.; FIORENTINI, D. E PEREIRA, E M. A. *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.ALB, 1998.
- LEAL,T.F. Planejar é preciso. In Olinda, Secretaria de Educação. *Proposta curricular de Educação Infantil*. Olinda, 2004.
- FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas: GT 10, Anais... 2003.
- FREITAS, L. C. de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) São Paulo, PUC SP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.
- SACRITÁN, J. G. *O Currículo – Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.