EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Edna Castro de Oliveira
Karla Ribeiro de Assis Cezarino
Maria José de Resende Ferreira
Maria Margarida Machado

Organizadoras

Pedro & João editores

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Pedro e João editores

Edna Castro de Oliveira
Karla Ribeiro de Assis Cezarino
Maria José de Resende Ferreira
Maria Margarida Machado
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Pedro e João editores

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Edna Castro de Oliveira et al. (Organizadoras)

Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p.

ISBN 978-85-7993-240-3

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação profissional. 3. Formação de educadores. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Antonio Bessa-Oliveira
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Rogério Drago (UFES/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2014

SUMÁRIO

EIXO I - DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES 19

1. FORMAÇÃO E DIVERSIDADE DOS SUJEITOS NO CAMPO DA EJA: A PRÁTICA DE PENSAR A PRÁTIC**A** 21
   Eliane Saiter Zorzal
   Gabriel Miranda
   Henrique José Alves Rodrigues

2. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS NO PROEJA: INTERPELAÇÕES E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS**.** 45
   Edna Graça Scopel
   Edna Castro de Oliveira
   Maria José de Resende Ferreira

3. IMPACTOS DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA NO ESPÍRITO SANTO 75
   Maria Geovana Melim Ferreira
   Iraldirene Ricardo de Oliveira
   Dalva Mendes de França

EIXO II - ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS 99

4. O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS NO PROEJA-FIC/PRONATEC EM GOIÂNIA/GO: AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PARA AMENIZAR A DESCONTINUIDADE NA FORMAÇÃO 101
   Claudia Borges Costa
   Maribel Schveeidt
   Maryanne Veloso

5. REGÊNCIA COMPARTILHADA: VIVENCIANDO O CURRÍCULO INTEGRADO 121
Maria Emilia de Castro Rodrigues
Rita de Cássia Balieiro Rodrigues
Adão José Araújo de Abreu
Raniére André Fernandes

6. A FILOSOFIA NO PERCURSO FORMATIVO DO(A) EDUCANDO(A) DO PROEJA NO IFES CAMPUS VITÓRIA 145
Eliesér Toretta Zen
Reginaldo Flexa Nunes
Tatiana de Santana Vieira

EIXO III - EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENSÕES E DISPUTAS NA AFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA INTEGRADA PARA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES 165

7. JOVENS E ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS – UMA MULTIDÃO DE INVISÍVEIS 167
Thiago Alves
Glaucia Maria Morais Franca Avelar
Maria Margarida Machado
Ariadiny Cândido Morais

8. DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA PROEJA-FIC/PRONATEC 191
Mara Franco de Sá
Ana Paula de Aguiar
Ana Cristina Pereira Diniz
Maria Aldina G. da Silva Francisco

9. OS DESAFIOS ATUAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS 217
Miriam Fábia Alves
Sebastião Cláudio Barbosa
Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Josué Vidal Pereira

10. CENTRO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 237
Marcelo Lima
Viviane Zandonade

EIXO IV - EJA E NOVAS TECNOLOGIAS: AMBIENTES/MÍDIAS VIRTUAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR 261

11. A ARTE DIGITAL COLABORATIVA COMO EIXO INTEGRADOR NA APRENDIZAGEM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 263
Lucio Teles

12. REFLEXÕES SOBRE O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES 283
Dorisdei Valente Rodrigues

13. O TEMA GERADOR E A SITUAÇÃO-PROBLEMA-DESAFIO: PROPOSTAS PARA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 305
Renato Hilário Reis
Vânia Olária
Julieta Borges Lemes

14. OFICINAS PROEJA TRANSIARTE: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA 327
Bruno Formiga dos Santos
Simone Alves Cortes
Tânia Cristina Braga Reis

SOBRE OS AUTORES 349

APRESENTAÇÃO

Esta publicação resulta de estudos em andamento no âmbito da Rede de Pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que envolve a participação dos Programas de Pós Graduação (PPGs) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB) no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado: "Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais," financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES/Brasil), Edital nº. 049/2012, e conta com a parceria do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ao considerar a participação desses Programas de Pós Graduação nessa rede do OBEDUC, importa explicitar a organização da ação da rede tendo a UFG como Instituição líder responsável pela coordenação geral, a UFES como Núcleo I e UnB como Núcleo II, respectivamente. A partir dessa organização, as ênfases de produção das pesquisas ganham corpo e expressam a produção inicial que caracteriza as ações de cada PPG.

O projeto em andamento é coordenado pela Professora Drª Maria Margarida Machado, da UFG. Tem como proposta o aprofundamento de estudos inicialmente desenvolvidos pela rede de pesquisa do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/CAPES) como uma das ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), no período de 2007 a 2011. Desde então desafios persistem no monitoramento da oferta e na luta empreendida pela manutenção desse Programa como uma das ações integrantes das políticas de formação dos trabalhadores. Essa oferta vem sendo assumida por instâncias dos Institutos Federais

(IFs) onde encontramos focos de resistência na continuidade do Programa, como evidenciam alguns estudos.

Nesse sentido, o título desta coletânea, ao tematizar o trabalho e a formação humana na educação de jovens e adultos afirma a importância da necessária compreensão das relações entre trabalho e educação na sociedade capitalista. A formação que insistimos em pautar como formação humana é parte de um processo em que homens e mulheres, historicamente, foram desenvolvendo saberes necessários à sua manutenção individual e coletiva pelo trabalho, considerado na sua dimensão ontológica. Assim, trabalho e educação são processos inseparáveis na constituição histórica dos sujeitos e na produção de sua existência material e imaterial. Dessa forma, assume o materialismo histórico e dialético como um dos fundamentos da pesquisa, uma vez que esse aporte tem as relações trabalho e educação como objeto de reflexão. O que faz com que esse se torne importante ferramenta para a construção de um currículo integrado e para o conhecimento e compreensão das questões enfrentadas pela EJA no país, na sua relação com os *locus* específicos de atuação/intervenção dos núcleos de PPGs envolvidos.

Perspectiva-se assim que a teorização que vem sendo construída pelas pesquisas, nessa rede, possa contribuir para o enfrentamento dos desafios que tensionam permanentemente a luta pela afirmação de políticas públicas, para a área, e pela efetivação do preceito constitucional do direito à educação. Alguns textos colocam em diálogo as matrizes da educação popular como aposta de fertilização da produção do conhecimento nos campos da educação de jovens e adultos e da educação profissional.

O título indica ainda, como proposta de formação humana, a defesa da superação de uma ênfase estritamente econômica do trabalho e sua vinculação ao emprego, numa conjuntura de oferta de programas aligeirados induzidos pelo governo federal e da garantia da oferta da modalidade no âmbito estadual e municipal. Importa destacar a ampliação dessa rede OBEDUC nas

investigações que envolvem a interlocução com as redes públicas municipal, estadual e distrital.

As diferentes abordagens de pesquisa exploram questões que evidenciam os desafios que persistem na oferta de uma educação de jovens e adultos como política pública de formação dos trabalhadores, o que envolve: uma leitura crítica da cobertura do Proeja no atendimento a jovens e adultos em processos de escolarização descontinuados; estratégias e práticas apropriadas ao trabalho com as especificidades culturais dos sujeitos, envolvendo as práticas educativas, vinculadas à formação no trabalho de ocupações profissionais, assumidas pelos grupos aos quais têm sido reservados os menores salários e o menor tempo de formação; a experimentação com práticas de integração curricular no ensino fundamental e médio e o uso dos recursos tecnológicos na construção de práticas curriculares integradoras e colaborativas.

Assim, a partir de um dos eixos do Programa Observatório da Educação, voltado para estudos sobre os sujeitos, a organização e a oferta da educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, integrada à educação profissional, esta publicação tem como objetivo a divulgação de resultados iniciais de pesquisas desenvolvidas por mestrandos e doutorandos vinculados aos PPGs envolvidos,estudantes de Iniciação Científica (IC), bem como de professores da educação básica e pesquisadores colaboradores. Com essa produção busca-se contribuir para a qualidade e o fortalecimento da oferta da modalidade EJA e a visibilidade da produção do campo da EJA nas suas interfaces.

Integram esta coletânea 14 textos que estão organizados a partir de 4 eixos temáticos a saber: Diversidade dos sujeitos da EJA e seus desafios na formação dos educadores; Estratégias e práticas na organização da oferta da educação de jovens e adultos: desafios e repercussões na formação dos sujeitos; EJA e Educação Profissional: tensões e disputas na afirmação de uma política integrada para formação dos trabalhadores; EJA e novas tecnologias: ambientes/mídias virtuais na formação do trabalhador. Os trabalhos produzidos por integrantes de cada núcleo da rede

exploram ênfases dos vários eixos temáticos. São artigos resultantes das pesquisas que colocam em movimento uma construção coletiva de escrita de diferentes autores em formação.

Com ênfase no eixo da Diversidade, o texto *Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática*, de autoria de Eliane Saiter Zorzal, Gabriel Miranda e Henrique José Alves Rodrigues tem como objetivo pensar a categoria da prática como norteadora não só da análise sobre a experiência docente, mas também da experiência de aprender e da experiência de pesquisar. Essas dimensões compõem um único movimento, a experiência docente de ensinar e aprender. Para tal, o olhar de interrogação/pesquisa são ferramentas necessárias para a análise das práticas, tendo como fundamentos o pensamento freireano sobre a prática e a perspectiva teórica da pesquisa-ação radical, abordando as categorias de análise: formação, experiência e diversidade dos sujeitos.

O texto *Experiências de formação dos educandos no Proeja: interpelações e práticas de resistências*, de autoria de Edna Graça Scopel, Edna Castro de Oliveira e Maria José de Resende Ferreira, analisa os novos desafios que persistem para a pesquisa no prosseguimento da oferta do Proeja no *campus* Vitória. Exercita-se a sistematização como metodologia de pesquisa qualitativa colocando em evidencia as experiências de formação dos sujeitos jovens e adultos nos cursos de Edificações, Segurança do Trabalho e Metalurgia no período entre 2009 a 2013, no intuito de refletir sobre a produção do conhecimento oriundo de práticas e estratégias de gestão do Programa que vêm constituindo formas de resistência na manutenção da oferta. Para tal, coloca em diálogo alguns fundamentos da educação popular, da EJA e da Educação Profissional para compreensão das categorias tempo e experiência no sentido de fecundar o conhecimento produzido. Ressaltamos, nesse trabalho, a significativa participação dos discentes que dão sentido ao Programa e os desafios postos aos docentes para repensarem as estratégias pedagógicas apropriadas para a realização de um fazer diferenciado para com esses educandos.

Com foco na educação do campo, o texto *Impactos do Programa Projovem campo – saberes da terra no Espírito Santo*, de autoria de Maria Geovana Melim Ferreira, Iraldirene Ricardo de Oliveira e Dalva Mendes de França, analisa os impactos desse Programa desenvolvido no estado do Espírito Santo (ES), no período de 2008 a 2011. Busca-se verificar os resultados da experiência do Programa nas comunidades e as perspectivas no âmbito da formação para o trabalho, bem como identificar os enraizamentos produzidos a partir das práticas voltadas para a escolarização com qualificação social e profissional. Esse diálogo perpassa concepções pertinentes à temática e dialoga com as demais pesquisas no âmbito do Obeduc relacionadas com a luta pela garantia do direito e que reconheça as especificidades dos sujeitos, tendo como pressupostos a formação e a emancipação humanas.

No Eixo *Estratégias e práticas* as autoras Cláudia Borges Costa, Maribel Schveeidt e Maryanne Veloso investigam *O Acesso e a Permanência dos Educandos no Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia/GO: as estratégias desenvolvidas para amenizar a descontinuidade na formação*. Refletem sobre o acesso e a permanência dos educandos no Proeja/FIC identificando as principais causas de ausência dos educandos das aulas e do abandono escolar, bem como alguns desafios da EJA em diálogo com autores como: Ciavatta (2009), Ramos (2005), Freire (1987; 2008) e Oliveira (1999). Apresentam ainda algumas estratégias que estão sendo utilizadas por parte das unidades escolares para minimizar a descontinuidade diagnosticada.

O texto *Regência compartilhada: vivenciando o currículo integrado*, de autoria de Maria Emilia de Castro Rodrigues, Rita de Cássia Balieiro Rodrigues, Adão José Araújo de Abreu e Raniére André Fernandes, analisa as experiências de construção do currículo integrado e de regências compartilhadas na EJA, vivenciadas em três escolas da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, a partir da ampliação do Proeja-FIC/Pronatec, em 2013. Os resultados iniciais indicam que as regências compartilhadas e a construção do

currículo integrado apresentam alguns desafios e novas possibilidades rumo a uma educação libertadora.

Eliesér Toretta Zen, Reginaldo Flexa Nunes e Tatiana de Santana Vieira, no texto *A filosofia no percurso formativo do(a) educando(a) do Proeja no Ifes campus Vitória,* investigam as contribuições da filosofia na formação do educando do Proeja, no período letivo de 2013/01. Tomam como fundamento a filosofia da *práxis* e colocam em destaque a relação do homem com o mundo e o conhecimento que o homem tem do mundo por meio dessa relação, resgatando a centralidade do trabalho como atividade ontocriadora do mundo humano e social. Essa ênfase é assumida pelos autores como postura política de fortalecimento do Proeja pensado como proposição de política de formação e emancipação humana.

Já no eixo *EJA e Educação Profissional*, o texto intitulado *Jovens e adultos não escolarizados: uma multidão de invisíveis,* de autoria de Thiago Alves, Glaucia Maria Morais Franca Avelar, Maria Margarida Machado e Ariadiny Candido Morais explora a análise dos dados da população a partir do Censo 2010 e do Censo Escolar 2012 do INEP. Com recorte etário prioritário para a população de 15 anos e mais, busca compreender a ausência e a presença dos jovens e adultos no processo de escolarização, tendo em vista a importância da efetivação do preceito constitucional do direito à educação para todos. Os referenciais teóricos da educação popular, da EJA e do campo trabalho e educação problematizam a efetivação desse direito, e vêm subsidiando a experiência de construção de currículo integrado na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Os dados identificam o perfil dos sujeitos, suas expectativas e necessidades, como referências para pensar políticas públicas.

De autoria de Mara Franco de Sá, Ana Paula de Aguiar, Ana Cristina Pereira Diniz, Maria Aldina G. Da Silva Francisco, o texto *Diálogos com a educação popular: reflexões acerca dos projetos político-pedagógicos no contexto do Proeja-FIC/Pronatec* apresenta uma análise da Proposta Político-Pedagógica da EAJA da Rede Municipal de

Educação de Goiânia e dos projetos político-pedagógicos de 6 escolas que participam do Proeja-FIC/Pronatec, realizados a partir de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). Tem como foco a busca de compreensão dos elementos pedagógicos que subsidiam a experiência das escolas em questão.

No texto *Os desafios atuais para a consolidação do Proeja no Instituto Federal de Goiás,* de autoria de Miriam Fábia Alves, Sebastião Cláudio Barbosa, Mad'Ana Desirée Ribeiro e Josué Vidal Pereira, discute-se as perspectivas de consolidação do Proeja implementado a partir de 2006, à luz das pesquisas realizadas no Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e das legislações vigentes, em nível externo e interno. Objetiva apreender e analisar, dentro do processo de consolidação, os limites e as possibilidades de ampliação quantitativa e qualitativa da Educação de Jovens e Adultos no IFG.

Com um olhar diferenciado sobre a oferta da Educação Profissional, Marcelo Lima e Viviane Zandonade, no texto intitulado *Centro público de educação profissional*, analisam as práticas de educação profissional com o fito de elaborar a crítica da oferta privada de qualificação profissional, apresentando, como contraponto, uma experiência inovadora de criação de um centro público municipal de formação, denominado Centro de Referência do Trabalho (Fábrica do Trabalho), em Vitória, Espírito Santo. Tomam como ponto de partida os dados do período 2000 a 2013, do INEP, do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e o projeto político pedagógico do Centro Público de Qualificação Social e Profissional. O estudo aponta que a criação de centros públicos de educação profissional, sob o controle local, constitui alternativa pública não mercantil mais democrática e, portanto, contribui para a inserção social e econômica de trabalhadores desempregados e excluídos em geral.

Já no eixo EJA e novas tecnologias, o texto *A arte digital colaborativa como eixo integrador na aprendizagem curricular da*

Educação de Jovens e Adultos, Lucio Teles discute como a arte digital é incorporada à EJA. A proposta é de que a transiarte, por sua natureza interativa, fundada nos princípios da ciberarte, mas, com características próprias, se constitua como eixo integrador da aprendizagem curricular do Proeja no Distrito Federal. A transiarte vem se confirmando como uma possibilidade de motivação dos estudantes do Programa para participarem mais ativamente na sua própria formação e também como forma de diminuição da evasão escolar.

Já em *Reflexões sobre o Proeja transiarte na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores,* Dorisdei Valente Rodrigues destaca resultados parciais de uma investigação de doutorado no PPGE da Faculdade de Educação da UnB. Tem como ponto de partida o sujeito/pesquisador do grupo de pesquisa na práxis do "Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional no Distrito Federal", no período de 2008 a 2013. A Transiarte vem constituindo, desde 2007, uma proposta de construção coletiva, a partir da experiência estética da arte digital posta como eixo de integração entre duas modalidades de ensino**:** a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na mesma perspectiva, O texto *Oficinas Proeja Transiarte: contribuições acerca do currículo de matemática* de autoria de Bruno Formiga dos Santos, Simone Alves Côrtes e Tânia Cristina Braga Reis discute a experiência do projeto Proeja Transiarte para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT), vivenciada nas oficinas com os alunos do segundo segmento noturno, em 2013, no Centro de Ensino Médio 03, em Ceilândia, no Distrito Federal. Os elementos centrais da discussão são o currículo, a integração curricular da Transiarte e matemática, o currículo de matemática e a colaboração nos grupos de trabalho, utilizando da perspectiva das Teorias Críticas de Currículo, problematizando dificuldades e avanços metodológicos e teóricos decorrentes das ações. Busca-se nessas oficinas a construção coletiva do conhecimento, a formação de atitudes críticas, e a proposição de soluções às situações

problema-desafio apresentadas, que implicam a produção de respostas por intermédio de uma nova linguagem midiática.

Por fim, no texto intitulado *O tema gerador e a situação-problema-desafio: propostas para integração da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional,* Renato Hilário Reis, Julieta Borges Lemes e Vânia Olária discutem a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional como um dos desafios político-epistemológicos de professores, estudantes e pesquisadores. Buscam contribuir para a reflexão e superação desse desafio, em Goiânia-GO e Brasília–DF, a partir da experiência com o curso do *Proeja FIC em Alimentação* em Goiânia e, em Brasília, com o *Proeja FIC em Arte Digital Básico.* A escuta dos estudantes sobre os problemas e contradições da comunidade constitui ponto de partida comum do processo de ensino e aprendizagem integrado e para a reflexão da práxis de pesquisa.

Esperamos que os textos reunidos nesta coletânea constituam dispositivos de análises e de reflexões para os membros dos referidos Núcleos da rede UFG-UFES-UnB, OBEDUC/CAPES-INEP; para a comunidade acadêmica e estudiosos em geral que se ocupam com a educação de jovens e adultos e educação profissional, como *locus* de estudos e de pesquisa e como práxis. Podemos considerar que com essa publicação exercitamos de forma coletiva um compromisso ético-político com a difusão do conhecimento que vimos produzindo, com os movimentos e com as ações concretas que integram as lutas em prol de uma educação nas perspectivas humanizadora e emancipatória de formação.

As Organizadoras

EIXO I

DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

FORMAÇÃO E DIVERSIDADE DOS SUJEITOS NO CAMPO DA EJA: *A PRÁTICA DE PENSAR A PRÁTICA*

Eliane Saiter Zorzal
Gabriel Miranda
Henrique José Alves Rodrigues

A escola não é um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.
Paulo Freire

Este artigo é estruturado através dos resultados preliminares de pesquisa em andamento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Vitória, no estado do Espírito Santo (ES). Tem como objetivo o pensar a categoria da prática como norteadora não só da análise sobre a experiência docente, mas, também, da experiência de aprender e da experiência de pesquisar. Essas dimensões compõem um único movimento: a experiência docente de ensinar nos força a aprender; para ensinar e aprender precisamos desenvolver ferramentas e exercitar o olhar de interrogação/pesquisa sobre nossas práticas.

O artigo também faz parte de nossas pesquisas em andamento, dentro do Programa Observatório da Educação, Edital CAPES 049/2012, que envolve uma pesquisa em rede entre as Universidades Federais do Espírito Santo de Goiás e a Universidade de Brasília, que adentra, pela pesquisa, o município de Vitória, cidade onde possuímos vínculos pessoais, de pesquisa e profissional. Dessa forma, as análises aqui trazidas são considerações de três pesquisadores, cujas observações se unem em um só pensamento.

Na primeira parte do texto, procuraremos explicitar nossas implicações com o campo da pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória (ES), tendo como ferramenta o pensamento *freireano* sobre a prática e a perspectiva teórica da

pesquisa-ação radical; em seguida, abordaremos as categorias de análise que nos acompanharam neste processo inicial de pesquisa, a saber: formação, experiência e diversidade dos sujeitos; a título de contextualização histórica, narraremos a constituição da modalidade EJA de Vitória, tendo como eixo o processo de diversificação da oferta como instrumento de atendimento à diversidade dos sujeitos e suas demandas formativas; por fim, sublinharemos as questões que emergiram nos momentos de formação.

Implicações, práticas...

A prática de pensar a prática é uma expressão de Paulo Freire (2000), que, em diálogo com o educador Carlos Alberto Torres, da Universidade de Los Angeles, sublinhava o necessário rigor que a prática docente nos impõe. Nesse encontro, Freire (2000) relata sua experiência com um grupo de educadores que coordenavam, numa área popular de São Paulo, práticas docentes de alfabetização de adultos. Os educadores queriam discutir com Freire (2000) alguns dos obstáculos que estavam encontrando para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

> O problema central que tinham era o desinteresse da maioria dos educadores que compunham a equipe de base, a que se começava a juntar um ou outro anúncio de desistência do compromisso. Perguntei-lhes se costumavam reunir-se sistematicamente para avaliar o que faziam. "Sim", disseram, "mas, há quase dois meses, as reuniões vêm se tornando razão de cansaço e não mais de satisfação, como antes. Há quase dois meses, continuaram, não se avança nada nas reuniões. Os relatos dos problemas são os mesmos e não se fala de solução, de caminhos. Não se apontam as possíveis razões para as dificuldades (FREIRE, 2000, p. 108).

Na análise dessa experiência, Freire (2000) apontava a necessidade de os membros da equipe de coordenação do trabalho docente "avançarem teoricamente" para, junto com os demais educadores, pensarem a prática pedagógica de sala de aula. No

mesmo diálogo com Carlos Alberto Torres, Freire assinala que o rigor teórico ou as técnicas de pesquisa, apesar de necessários, não garantem que uma análise possa fortalecer as práticas docentes ou nos fazer compreender o que se passa numa determinada cultura, sociedade ou processo educativo. Na perspectiva do educador pernambucano, para que o pesquisador do campo social compreenda e potencialize as práticas, é necessário "abrir-se a alma da cultura [...] deixar-se 'molhar', 'ensopar' nas águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência" (FREIRE, 2000, p.110).

O que o diálogo entre os dois educadores nos sinaliza é o caráter rigoroso implicado na prática docente: que a pesquisa, a interpelação e a análise da prática são dimensões intrínsecas ao ato de educar; que não se analisam as práticas a partir de um "fora" privilegiado e neutro, mas de "dentro" da experiência do processo educativo, com o seu turbilhão de afetos, paixões e apostas políticas. O desafio do educador/pesquisador seria como "molhar-se" na experiência dos sujeitos do campo de pesquisa e manter o rigor e a distância da análise? Para discutir essa relação, nos cabe aqui esclarecer o quanto o nosso percurso profissional se relaciona com a busca da compreensão da prática "por dentro" de nossas ações.

Fazemos parte de um grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que participou ativamente do processo de implementação da modalidade EJA, no município de Vitória**.** O NEJA envolveu-se pensando e debatendo com os docentes nos momentos de formação, bem como servindo como uma das referências para a modalidade, pois alguns dispositivos pedagógicos como a dupla de professores e o planejamento coletivo, que caracterizam a política pública de EJA do município, já estavam presentes na experiência de extensão do Núcleo (OLIVEIRA, 2010). Além disso, nós, autores deste artigo, ocupamos lugares na política pública municipal, integrando a Coordenação de EJA da Secretaria de Educação do município, atuando como

docente e estagiário na escola em que se realiza a nossa experiência de pesquisa, a Escola de Ensino Fundamental de EJA "Admardo Serafim de Oliveira"[1]. O comprometimento ético com essa modalidade de educação nos move a uma análise sobre o assunto.

Frequentemente, ao trazermos a discussão dos elementos constitutivos que referenciam o trabalho com a EJA, utilizamos a expressão "dispositivos". O filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), no texto 'O que é um dispositivo?', pontua que esse é um conceito que possui variados sentidos na tradição filosófica do Ocidente. Para fins deste artigo, usamos o sentido enfatizado por Agamben: a elaboração de estratégias e instrumentos com a finalidade de orientar as práticas. No caso dos dois dispositivos supracitados (duplas de professores e planejamento coletivo), pretendia-se orientar as práticas para um modo de funcionamento pedagógico que provocasse rasuras nos especialismos docentes, nas rígidas fronteiras disciplinares dos campos de saber, bem como possibilitasse uma avaliação coletiva das aprendizagens e das relações que se estabelecem entre os sujeitos, no contexto de sala de aula.

Na prática da pesquisa, foi se fortalecendo a ideia de que o nosso caminho não se traduziria no movimento de ir a campo "coletar dados", porque o que nos move é o princípio de nos afetarmos com a experiência de formação na escola, de estarmos atentos para os processos que desencadeiam a ampliação dos saberes dos sujeitos, e dos processos que interditam e paralisam a nossa experiência formativa**.** Pensamos, a partir dessa percepção, em construirmos, "com a escola", *a*ções que potencializem processos formativos coletivos e individuais, como: docência, participação nas reuniões de gestão da escola e nos momentos de

[1] A escola recebeu esse nome em homenagem ao filósofo Admardo Serafim de Oliveira, através da Lei 8.059 de 22 de dezembro de 2010. Esse educador publicou obras relacionadas ao pensamento freireano, entre outros trabalhos significativos. Lutou no período da ditadura militar brasileira, buscando exílio no Canadá, onde concluiu seu doutoramento.

formação, interlocuções com os estudantes e profissionais da instituição.

Desse modo, na nossa experiência com a modalidade EJA do município de Vitória, não se trata de molhar-se com a experiência dos sujeitos de um campo de pesquisa. Constituímo-nos sujeitos/objetos do campo de análise**.** No caso do processo de pesquisa em foco, o desafio não reside em sermos o mergulhador/pesquisador, que não teme molhar-se e abrir-se generosamente às espécies do aquário: o desafio é como habitarmos o aquário e, ao mesmo tempo, estarmos inseridos em um processo de pesquisa que produza análises que subsidiem as práticas e, fundamentalmente, estejam comprometidas com a aprendizagem de todos e, em particular, de nossos estudantes. As perguntas que nos nortearam em nosso momento inicial de pesquisa foram: como estarmos implicados com a modalidade EJA em Vitória e, ao mesmo tempo, inventarmos outros olhares, nos constituirmos outros sujeitos? Como estarmos abertos para outras dimensões da política de EJA do município que possam nos ajudar a estranhar antigas convicções e paixões sobre a modalidade?

Refletindo sobre a pesquisa-ação radical

Nesta perspectiva, nos vinculamos à pesquisa-ação radical, postulada por René Barbier (2007). Para esse pensador francês, a pesquisa-ação não é apenas uma técnica metodológica, mas uma redefinição epistemológica e política das clássicas formas de se compreender a produção do conhecimento sobre o social e o humano. Apesar de possuir em comum com a clássica pesquisa-ação a noção de atuação ativa dos sujeitos no processo de mudanças, a pesquisa-ação radical coloca em análise o papel dos pesquisadores acadêmicos. Eles devem implicar-se ética e politicamente com as questões dos sujeitos e/ou das comunidades em que pesquisam. A vida social e a vida afetiva do pesquisador são encaradas como vetores de produção do conhecimento e

devem, pois, ser objetos de constante avaliação no processo de pesquisa.

Além dessas questões que se referem à nossa implicação com o campo de pesquisa, a categoria da formação constituiu a ferramenta conceitual que permeou nossos olhares nesse percurso. Pensamos a categoria da formação como a experiência com os saberes que modificam a nossa relação com o mundo. Segundo Jane Paiva (2007), a própria complexidade do mundo atual tornou imperativa a articulação dos processos de escolarização e de formação humana, em sua dimensão mais ampla, ou, nas palavras da autora: a formação continuada. Esta formação, não no sentido de educação permanente para se adequar às mudanças societárias e de mercado, mas como um processo que permite ao sujeito ser "[...] leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo" (PAIVA, 2012, p.3).

Ana Maria Costa e Silva (2004) também se constituiu como intercessora, para pensarmos a categoria da formação, ao afirmar a centralidade do sujeito e de suas experiências de vida como matrizes da prática pedagógica. A pesquisadora portuguesa pontua que se, por um lado, os organismos internacionais defendem uma educação ao longo da vida como dispositivo de adaptação dos sujeitos às necessidades mutantes do capital, por outro lado, é possível a prática e a experiência de processos formativos que procuram "[...] reabilitar o ponto de vista do adulto que se forma [...]" (SILVA, 2004, p. 55). A experiência e os saberes dos sujeitos constituem matrizes dos processos formativos: ao invés da primazia da transferência de conteúdos, afirma-se a necessidade de invenção de dispositivos que possibilitem a interação cognitiva, cultural, política e afetiva dos diversos sujeitos que vivem a experiência da formação.

Se, para pensarmos a nossa prática de pesquisa e os processos formativos dos sujeitos, mencionamos reiteradamente a palavra experiência, consideramos importante explicitar o que pensamos ao nos referir a essa categoria. Pensamos experiência tendo como referência as reflexões do historiador inglês Edward P. Thompson

(1981), que pontua que a esfera da experiência dos sujeitos não constitui mera matéria prima para a posterior elaboração teórica dos intelectuais, pois no plano da experiência, homens e mulheres já produzem conhecimentos e interpretações sobre os fenômenos históricos que experienciam. A perspectiva defendida por Thompson (1981) consiste em possibilitar o diálogo entre a experiência vivida pelos sujeitos e a experiência de produção do conhecimento teórico.

Sob esse ângulo de visão, não existe hierarquia epistemológica entre o plano empírico e o plano teórico, pois ambos configuram experiências distintas que precisam estabelecer interlocução. Portanto, nem empirismo – supremacia do plano empírico – nem teoricismo – supremacia da teoria e seus conceitos. Traduzindo essas ideias para o campo da educação dos adultos, Thompson (2002) defendeu o diálogo entre a experiência da classe operária e os processos de educação formal, evitando cair no equivocado dualismo da defesa exclusiva da experiência e da defesa exclusiva dos processos clássicos de escolarização, com a consequente negação dos saberes produzidos no plano da experiência da classe trabalhadora.

Outra categoria que tomamos como referência inicial, a diversidade dos sujeitos, foi pensada a partir da dimensão dos direitos. A própria legislação do campo da EJA incita uma experimentação tanto dos tipos de oferta, quanto das práticas curriculares, tendo como premissa a diversidade dos sujeitos. O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB11/2000) preconiza a EJA como portadora de um modelo pedagógico próprio, ou seja, uma modalidade[2]. Compreendemos a interface da diversidade de sujeitos da EJA e da luta pelo direito social à educação, com a leitura de Norberto Bobbio (2004). O filósofo italiano sublinha o

[2] O termo modalidade expressa uma medida, dentro de uma forma própria de ser. Nesse caso o termo "modalidade de EJA" refere-se a um modo específico de pensar e constituir esse campo da educação, conforme sugere o Parecer CNE/CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA.

fato de que a invenção dos direitos sociais está intimamente relacionada com a proliferação dos sujeitos no século XX. Se os direitos de liberdade dos séculos XVII ao XIX pressupunham a limitação da atuação do Estado e um sujeito universal e abstrato, presentes no discurso liberal, as demandas por direitos sociais no século XX, entre as quais a de educação para os grupos subalternos, pressupunha uma positividade da atuação estatal na garantia desses direitos, bem como a produção de novos sujeitos sociais, com a concretude de seus modos de vida.

EJA de Vitória: diversificação da oferta

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Vitória possui especificidades que a distinguem das ofertas dos demais municípios do estado, fruto de uma intensa interlocução da Coordenação de EJA (CEJA) da Secretaria de Educação e os educadores do antigo Ensino Regular Noturno, tendo como referências a V e a VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997 e 2009, respectivamente), o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (CEB 11/2000) e as práticas pedagógicas propostas pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Outro interlocutor muito importante no processo de implementação da modalidade foi o Fórum Estadual de EJA do Espírito Santo, espaço constituído por educadores, estudantes, movimentos sociais, sindicatos, universidade e gestores públicos que, desde 1998, vem refletindo e debatendo as políticas públicas de EJA nas três esferas de governo em solo capixaba.

Seguindo tais referências e a interlocução dos educadores e a Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, a oferta de EJA de Vitória foi desenhada tendo como princípios a flexibilização curricular e de tempos escolares, para os estudantes, e a reorganização do trabalho docente. A flexibilização curricular entendida não no sentido do currículo mínimo e aligeirado, mas como um currículo que atenda às necessidades de

formação para a cidadania e do mundo do trabalho, sem perder de vista as experiências, os saberes, as marcas sociais e os interesses de aprendizagens da diversidade de sujeitos que compõem a EJA. Tendo como premissa uma noção alargada de formação, tal proposta curricular também se norteia pelas experiências da Educação Popular:

> No arcabouço de tal formulação há uma tradição e lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade (VITÓRIA, 2011, p. VI).

Neste sentido, ainda que no processo de implementação da modalidade não se tenha construído uma diretriz curricular municipal de EJA, os momentos de formação continuada com os docentes, bem como os textos produzidos no âmbito da Secretaria de Educação, na CEJA (espaços ocupado por nós naquele momento), pretendiam orientar as práticas pedagógicas alicerçadas na ideia de experimentação curricular, já que as diversas características sociais dos sujeitos e suas respectivas demandas formativas diferenciadas seriam norteadoras das práticas curriculares.

O processo de implementação da modalidade EJA no município de Vitória (ES) iniciou-se no ano de 2005 e, em 2011, todas as escolas que ofertavam aulas no período noturno já disponibilizavam a modalidade, totalizando cerca de dezenove escolas com essa oferta no turno noturno, em Vitória. A Resolução 01/2011 do Conselho Municipal de Educação (COMEV), que atualmente regulamenta a modalidade no município – e que sintetiza o que se produziu nos debates e formações com os educadores – seria aprovada no final do primeiro semestre de 2011, após quatro anos de tramitação.

Inseridas no mesmo movimento de delineamento de uma oferta de EJA para o município, algumas ações foram desenvolvidas fora do âmbito das instituições escolares, que

também se articulavam para assegurar o direito à escolarização de jovens e adultos do município. Gestores e técnicos de diversas Secretarias Municipais, que atuam diretamente na oferta de serviços públicos à população, reuniam-se periodicamente para diagnosticar, avaliar e propor ações envolvendo vários setores da gestão da cidade. No âmbito dessas reuniões, foi identificado um número expressivo de servidores municipais que não possuíam o ensino fundamental completo (cerca de mil servidores), além da leitura dos números do Cadastro Único da Assistência Social, que informava que mais de mil moradores de Vitória se encontravam na mesma situação. Foi concebido um Programa de Escolarização do Servidor, em que as aulas eram desenvolvidas no ambiente de trabalho da municipalidade, seja no início ou no final da jornada diária, configurando-se, então, uma oferta de EJA no período diurno.

Nessa experiência do Programa, foi se descortinando para a gestão municipal um número expressivo de munícipes que desejavam exercer o direito à educação, mesmo não sendo servidores, pois não podiam, ou não queriam, estudar no turno noturno. A Coordenação de EJA da Secretaria de Educação concebeu, como resposta a essa crescente demanda, a formulação de uma escola de EJA, que exercesse o papel de gestão pedagógica e administrativa das várias salas de aula que começaram a ser abertas, tanto nos espaços públicos quanto em associações de trabalhadores e associações comunitárias[3].

No final do ano de 2010, a Câmara Municipal aprovou a constituição da Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA, EMEF "Admardo Serafim de Oliveira" (VITÓRIA, 2011), a primeira escola de ensino fundamental de EJA do município, cujo foco inicial era a oferta no período diurno. Um ano após seu início de

[3] Outro caminho percorrido pela Secretaria de Educação nesse processo foi a articulação com a EMEF "Maria Stella de Novais", escola que oferta a EJA no noturno, e que certificou os estudantes naquele momento, sendo utilizada como uma estratégia, uma ação para legitimar o que estava sendo realizado durante a implementação da modalidade.

funcionamento, a escola também ofertava turmas no noturno. A escola foi estruturada para possuir uma concepção de gestão e de estrutura descentralizadas, pois apesar de possuir uma sede administrativa, para formação e planejamento dos educadores, as salas de aula se encontram o mais perto possível dos estudantes (locais de trabalho, espaços públicos da municipalidade, espaços comunitários, na universidade, entre outros). Tanto a jornada diária, quanto o local das salas de aula são estabelecidos na interlocução da equipe que coordena a escola e a turma de estudantes, em função de suas dinâmicas e horários de trabalho ou outros fatores que se relacionam com as características sociais dos sujeitos.

A organização dos tempos dos estudantes se estabelece de segunda a quinta-feira, sendo que na sexta-feira estão previstos o planejamento e a formação coletiva da equipe de profissionais de cada escola. Também há a possibilidade de formação de duplas de atuando numa mesma turma, com a finalidade de desenvolver atividades interdisciplinares e para refletirem sobre os diversos tempos de aprendizagens dos sujeitos em sala. Tal dispositivo pedagógico é uma das marcas da experiência do Núcleo de EJA da UFES, que participou ativamente nos debates e nas formações com os (as) educadores (as), durante o processo de implementação da modalidade de EJA.

Para exemplificar a dinâmica de organização das turmas, destacaremos o processo de constituição de turmas para pessoas em situação de rua. Um de nós, autores deste texto, acompanhando esse processo, participou da análise que servidores municipais da Assistência Social teriam realizado, ou seja, o diagnóstico de um número expressivo de pessoas em situação de rua, sem escolarização básica completa**.** O horário das aulas e sua duração foram definidos em assembleia com os futuros estudantes, que relataram a dinâmica dos modos de vida das pessoas em situação de rua, bem como o horário que chegam ao espaço em que se realizariam as aulas, o Centro de Referência para Pessoas em Situação de Rua (CREAS-POP)**.** Os sujeitos pontuaram também a

necessidade de se "higienizarem" e tomarem o café da manhã, quando chegam da rua ou dos abrigos municipais**.** Na assembleia ficou definido o período de tempo que a maioria dos estudantes "daria conta" de ficar em sala de aula, devido a fatores que a vulnerabilidade própria da ação de dormir na rua apresenta (as noites mal dormidas devido ao frio, o medo da violência policial ou de moradores, a drogadização e outros elementos presentes no cotidiano desses sujeitos). Tendo em vista essas questões, que nortearam o diálogo da equipe de coordenação da escola e os demandantes de escolarização, foi estabelecida uma jornada diária de duas horas de atividades pedagógicas.

Atualmente a escola atende a um público diversificado, como qualquer escola pública do município, mas que apresenta marcas sociais, identidades e modos de vida e de trabalho que conferem especificidades aos sujeitos da EJA: trabalhadores do noturno, servidores municipais, pequenos comerciantes, pessoas com deficiência que não podem ou cujas famílias não querem que estudem no noturno, catadores de material reciclável, idosos com mais de oitenta anos, adolescentes abrigados ou em conflito com a lei e/ou com a escola, pessoas em situação de rua, travestis e transexuais.

No projeto político pedagógico da escola estão registrados os eixos formativos que fundamentam o reconhecimento dessa diversidade: relações étnico-raciais, trabalho, sexualidade, memória, diversidade de territórios, religiosidade, dentre outros. Ressaltamos que a formalização da escrita de um projeto político pedagógico, mesmo sendo ele produzido da forma mais democrática possível, constitui apenas mais uma dentre as muitas forças de intervenção sobre as práticas pedagógicas.

Uma experiência formativa na escola

Passaremos a relatar e analisar algumas das questões que emergiram de nossa inserção nos momentos formativos, nas sextas-feiras de planejamento coletivo, no ano letivo de 2013, na sede

administrativa da escola, a fim de esclarecermos esse "mergulho" que ousamos descrever. O relato, nos momentos de formação, se reveste de importância, pois expressa como a prática norteia as análises, avaliações e encaminhamentos pedagógicos. Os momentos de formação e planejamento são permeados por debates, reflexões, divergências, tensões, diálogos, composições e solidariedades em que o objetivo proposto é fortalecer e aperfeiçoar as práticas pedagógicas, a fim de zelar pelo direito à aprendizagem de todos os sujeitos.

A formação continuada foi concebida pela equipe de coordenação da escola para sustentar e dinamizar todo o seu processo de organização pedagógica. Procura-se constituir um espaço/tempo de permanente reflexão sobre as práticas que estamos produzindo. Nele, o trabalho das duplas, as metodologias de escuta dos estudantes para a escolha das temáticas de estudo, a preparação das atividades, o aprofundamento das possibilidades metodológicas para o atendimento educacional especializado e a identificação dos objetivos para cada ciclo formativo são algumas das questões da prática que nos apontam a especificidade da formação do educador de jovens e adultos. Na proposta de entendermos aqui a perspectiva de formação em um sentido mais amplo, que não se caracterize meramente em seu sentido pragmático, travamos o diálogo com Oliveira (2005), que nos aponta a possibilidade de pensarmos numa "poética da formação", ou seja, numa ferramenta para apreender, a partir da escuta de educadores (as), os sentidos que eles mesmos atribuem às suas experiências. A "poética" trazida durante os momentos de formação na Escola "Admardo" se traduz na escuta das experiências de formação dos educadores da escola, o que nos levou a nos depararmos com cenários diversos e singulares para nossas análises relacionadas à formação.

Relataremos algumas das questões que nos afetaram nesses momentos de formação dos educadores da escola, tendo como foco de análise a questão de como a prática se configura nesses momentos formativos e as análises e encaminhamentos

pedagógicos que são ali delineados. A escrita de nosso relato da experiência de participação nos encontros das sextas-feiras (em alguns poucos momentos, em outros dias da semana em que a escola promoveu encontros formativos envolvendo todas as salas de aula) baseou-se nos registros dos diários que cada um utilizou no campo da pesquisa.

Merece destaque a nossa participação na aula inaugural do ano letivo de 2013 na escola, tendo como tema a igualdade de gênero, no auditório da Secretaria de Educação de Vitória (ES), um encontro com todos os estudantes e os profissionais. Nos três turnos, foram promovidas mesas redondas de relatos de algumas estudantes sobre suas trajetórias de vida. A intenção pedagógica da equipe de coordenação era exercitar, junto aos educandos e aos educadores, a ideia de que existem diversos modos de ser mulher, mesmo sendo as estudantes de classe social e trajetória escolar com características semelhantes. Pela manhã, à tarde e à noite, foram realizados vários tipos de relatos: desde o de uma costureira que se orgulha de trabalhar para as camadas mais privilegiadas da cidade e se nega a trabalhar para "pobres"; ao da servidora pública aposentada que descreve a violência doméstica praticada pelo ex-companheiro, mas em quem ela "também batia"; o da líder comunitária apaixonada por seu bairro; ao da jovem coletora de materiais recicláveis, que explicou o modo de funcionamento de seu trabalho.

Na formação de educadores que se seguiu à aula inaugural, o encontro se abriu para a escuta das impressões dos presentes sobre o evento e sobre os depoimentos das estudantes. Emergiram falas sobre os modelos clássicos de ser mulher e mãe e de como os relatos das estudantes sobre suas histórias de vida nos indicavam outras formas de construção do gênero feminino. A conversa ampliou-se para as questões sociais que atravessam as experiências de vida daquelas mulheres e de como podemos incorporar essa análise social as nossas práticas pedagógicas e nossas relações com os estudantes.

Em meio à discussão de gênero, mencionou-se uma das salas de aula da escola cujos estudantes são majoritariamente adolescentes e suas experiências de vulnerabilidade social e conflito com a instituição escolar. Uma das educadoras da escola em seguida afirmou: "todos falam para termos cuidado com os estudantes, respeitar suas identidades e experiências de vida; mas, quem cuida de mim?". Nas falas que se seguiram, os educadores afirmaram que "todos devem ser cuidados; devemos nos cuidar", até "ao invés do cuidado, podemos pensar na autonomia, de estudantes e professores".

As questões relatadas acima nos revelam como o dispositivo da formação possibilita à escola perceber o modo como os adolescentes – aqueles adolescentes... – desafiam nossas práticas pedagógicas. A conversa estava se delineando sem grandes divergências em torno das temáticas mulher/trabalho/histórias de vida, até que alguém mencionou os estudantes adolescentes. Dialogando ainda com Oliveira (2005), quando destacamos os olhares dos educadores sobre suas experiências de formação colocamos, também, articulando com o conceito de formação que trazemos neste texto, "a importância e a necessidade de se considerarem o sujeito da experiência e a experiência de formação como centrais no processo de formação." Ou seja, para uma "poética da formação", ainda trazendo a formação em seu sentido mais amplo, foi preciso, nesses momentos dos encontros, realizar a leitura sobre os processos de formação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma se tornou imprescindível a nós participar desses momentos de escutas e interlocuções junto aos educadores e da escola.

Foi frequente também a formulação de falas que apontam a satisfação de exercer a prática docente em salas onde que os adultos e os idosos são maioria, e o desconforto de estarmos em salas de aula cuja maioria é de adolescentes. A equipe de coordenação da escola provoca constantemente os educadores: o que efetivamente está por trás do "conforto" de atuar em salas com idosos e o "desconforto e desassossego" de atuar em salas

majoritariamente de adolescentes? Apesar do aparente "paraíso", estamos realmente criando estratégias para fortalecer a aprendizagem escolar dos estudantes idosos ou a sala de aula vem se configurando apenas em "bons encontros"[4]? Ou seja, além de nossas boas relações, esses educandos estão ampliando os seus saberes? E em relação aos adolescentes: eles não interpelariam de maneira mais explícita as nossas práticas? O desconforto de tentar compreendê-los não nos forçaria a esboçar um olhar mais rigoroso sobre as práticas?

As questões que relatamos sobre nossas relações com este grupo de educandos (as) adolescentes nos fazem pensar que, por muito tempo, os sujeitos da EJA foram caracterizados como pessoas adolescentes, jovens e adultas advindas do meio rural e inseridas no meio urbano, e com pouca ou nenhuma experiência escolar. Os processos de produção da desigualdade aconteciam nas experiências de exploração no trabalho e de sociabilidade extra-escolares. Porém, apesar de não terem acesso aos direitos sociais em sua plenitude, e de não possuírem a proteção das antigas instituições comunitárias do campo, esses sujeitos conseguiam criar no recém-adotado espaço urbano laços sociais comunitários, religiosos ou sindicais que se situavam na base de constituição de suas identidades.

Na atualidade, o campo dos sujeitos da EJA se reconfigurou, passando a ser constituído também por sujeitos com experiências de vida elaboradas apenas no meio urbano, com fortes laços com a indústria cultural de massa e cujos processos de construção de si passam ao largo ou contra a instituição escolar. São sujeitos com longos e penosos anos no ambiente escolar. Portanto, além da história de vida desses sujeitos, a experiência escolar passa a ser foco de interesse de educadores da EJA, pois o processo de

[4] Importante salientar que uma das salas de aula da escola funciona em um Centro de Convivência da Terceira Idade, ambiente fundamentado no princípio de promover a convivência entre os frequentadores. Nessa perspectiva, coube à escola dialogar com o espaço sobre os limites entre os objetivos maiores deste Centro e a dinâmica proposta pela escola, tendo em vista os tempos de formação desses estudantes.

escolarização está cada vez mais presente na constituição da subjetividade dos sujeitos (DUBET, 2003).

No texto Experiência e Pobreza, em que Walter Benjamin (1994) analisa a perda da capacidade de narrar na modernidade, devido à pobreza de experiências coletivas transmissíveis, o pensador alemão pergunta, ao final do primeiro parágrafo:

> Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? **Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?** (BENJAMIN, 1994, p.114, grifos nossos).

A última pergunta da citação acima é fundamental para se pensar o processo de escolarização de adolescentes e jovens na atualidade. Que práticas pedagógicas podemos elaborar que dialoguem com o universo cultural de nossos adolescentes e, ao mesmo tempo, os fortaleçam em seus processos de aprendizagem escolar? Se cada vez mais existe um fosso cultural entre as gerações, que movimentos podemos realizar para dialogar com os adolescentes? Como os adolescentes interpelam constantemente as nossas práticas educativas, com suas formas peculiares de expressão sociais e culturais?

Outro grupo de estudantes que desafiam as práticas escolares é a população em situação de rua. Todo o movimento da escola consiste em exercitar outro modo de ensinar, de aprender, de ser estudante e de ser educador, para fazer exercitar o direito à educação desses sujeitos. A escuta atenta aos sujeitos, os estudos efetuados sobre a bibliografia acerca da população de rua e a produção de materiais foram efetuados. Além da dimensão pedagógica, sempre esteve claro para a escola que, para assegurar o direito à educação desses sujeitos, seria imprescindível o movimento para o fortalecimento de outros direitos sociais

negligenciados pelo poder público. Como assegurar a escolarização, se os direitos básicos são negados?

A partir dessa perspectiva, a escola se inseriu no debate sobre as políticas públicas para a população de rua do município, participando dos Fóruns do Movimento Nacional de População de Rua, debatendo com os técnicos da Assistência Social melhorias no Centro de Referência para População de Rua (CREAS-POP) e em outros equipamentos para o segmento, em Vitória, além da participação na elaboração do jornal mensal do Movimento da População de Rua (o *Tá na RUA*)[5].

Um momento formativo diferenciado foi o dia em que, ao invés de nos reunirmos na sede administrativa da escola, ocorreu a formação na Câmara Municipal, onde participamos de uma audiência pública sobre a população de rua. Entre discursos de vereadores e de lideranças de movimentos sociais, um dos educadores da escola pronunciou-se, pontuando como a violência empreendida pelos agentes de segurança pública estadual e municipal estava afetando o contexto das salas de aula, com alguns estudantes comparecendo às aulas sob tensão ou com marcas de agressões físicas.

Posteriormente a este evento formativo, já na unidade administrativa da escola, ocorreu um conselho de classe das turmas do CREAS-POP. Observamos e participamos do conselho da turma de alfabetização, que era formado pelos dois educadores que lecionam na sala, uma das pedagogas, o diretor e a especialista de educação especial que acompanha um estudante portador de deficiência na turma.

O que mais suscitou questões para os presentes foi o relato da educadora que mencionou as ações pedagógicas planejadas, as características pessoais e as aprendizagens dos estudantes, mas afirmou que não conseguia vislumbrar "avanços" no processo de

[5] O 'Tá na Rua' se constitui em uma iniciativa do grupo de extensão universitária Andarilhos, do curso de Psicologia da UFES. Os estudantes de psicologia que integram o grupo auxiliam o Movimento de População de Rua na elaboração e circulação do jornal.

alfabetização. Como se, por mais que se propusessem novas situações pedagógicas, a maioria dos estudantes não conseguisse avançar no processo de aquisição de leitura e escrita.

O relato da educadora nos fez refletir sobre as possíveis razões desse quadro: Não conseguimos pensar em estratégias de aprendizagem para esses sujeitos? Quais outras estratégias pedagógicas devem ser pensadas para possibilitar a aquisição de leitura e escrita por esses sujeitos? A experiência da drogadização de alguns dos estudantes nos impõe limites pedagógicos? O quadro de ausência de políticas públicas para esse segmento social, para além da segurança pública e da assistência social, produz necessariamente limites para a aprendizagem escolar destes sujeitos?, Os conflitos presentes no espaço da Assistência Social em que se realizam as aulas podem estar afetando a aprendizagem escolar desses sujeitos, já que os educadores relatam constantes conflitos entre os técnicos e os usuários do espaço, que os estudantes gostam da sala de aula e das relações ali desenvolvidas, mas não avançam na aprendizagem?

As indagações nos provocam a procurarmos novos caminhos para percorrer. No momento da escrita deste texto, a escola se encontra na formulação desses caminhos para o próximo ano letivo: Mudar o espaço em que ocorrem as aulas? Seria possível conceber a rua como sala de aula? É possível concebermos um modo de ensinar e aprender, escolarizando na rua? Este seria mesmo o caminho a percorrer, ou uma maneira de não interpelarmos mais rigorosamente as nossas práticas pedagógicas?

A problemática envolvendo esses educandos nos fez lembrar que, desde que a escola constituiu as duas salas de aula no CREAS-POP, as reclamações de educadores que mais compareciam na formação giravam em torno dos corpos destes sujeitos: corpos com fortes odores; corpos que vivem a experiência da violência e da drogadização; corpos esteticamente estranhos. E apesar da aposta ética da equipe de coordenação e de muitos educadores no processo formativo desses estudantes, uma pergunta obsessivamente atravessava as formações: esses corpos podem

aprender? A dimensão do corpo, presente na questão das aprendizagens desses sujeitos em situação de rua, aponta questões que nos informam sobre o processo de escolarização de qualquer pessoa. Pois é o nosso corpo que se escolariza através dos anos, através da apreensão de alguns saberes e do silenciamento e/ou esquecimento de outros. É o corpo escolarizado que permite que fiquemos horas e horas debruçados sobre um texto, enfileirados em mesas de madeira nem sempre confortáveis.

Significativas são as experiências pedagógicas vividas por um educador do campo da Educação Física, na escola. Tanto nos relatos do educador nos momentos de formação, quanto em nossos diálogos com os educandos nas salas de aula, percebíamos como o educador elaborava atividades corporais com as turmas, e os fazia repensarem questões envolvendo alteridade, modelos de beleza, gêneros e sexualidades. Além do fato de que boa parte das aulas acontecia em espaços abertos da cidade. Em um dos relatos do educador, nos perguntávamos por que o trabalho/pensamento sobre o corpo só comparece na educação física.

Com esta problemática, que se configurou na prática da pesquisa, retomamos a leitura – agora mais atenta – de dois livros de Freire: A educação na cidade (1985) e Por uma pedagogia da pergunta (2000). Nesses dois registros, há um movimento de pensar o papel do corpo nos processos de aprendizagem: "[...] é meu corpo inteiro que, socialmente, aprende" (FREIRE, 1985). Classicamente caracterizado como o educador da conscientização, o pensador pernambucano sublinha o papel relevante do corpo para nossa relação com o mundo e com o outro:

> O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE, 2000, p.28).

As questões que sublinhamos no relato da formação da escola talvez nos indiquem que, para além da compreensão das

características dos sujeitos – algo que ainda precisamos aprofundar – devemos nos deter com mais atenção na análise do processo de escolarização e seus efeitos em nossa constituição enquanto educadores e educandos. A categoria corpo pode nos auxiliar a pensar os limites e as possibilidades de criação de modos de aprender e de ensinar que sejam significativos para as demandas formativas dos sujeitos? Como a experiência social e a experiência de escolarização habitam nossos corpos e os modos como cotidianamente exercemos as atividades de ensinar e aprender? Embora não sejamos uma escola clássica em termos de espaços, paredes, refeitórios, filas, uniformes e sala de coordenação, nossas relações – tanto de educadores entre si, quanto dos educadores com os educandos - podem, mais do que podemos aceitar, estar reinstalando diariamente a escola "dura" que tanto criticamos.

Considerações Preliminares de Pesquisa

Quando estabelecemos, como princípio ético, político e metodológico que a prática constitui um eixo norteador de nossa formação, precisamos estar abertos para as interpelações que nos desequilibram, nos fazendo repensar antigas convicções e intenções educativas, pois é da prática que emergem os desafios, questões e pistas para o redesenho de nossas propostas pedagógicas. E, ainda estabelecendo esses princípios, Freire (2011) nos convida a assumirmos uma "postura curiosa" frente a prática, nos aprofundando nos estudos e debates, nos exigindo uma postura de pensamento que não se ganha pela via das instituições acadêmicas e seus títulos, mas que se exerce cotidianamente.

Na fase inicial em que a investigação se encontra, mais perguntas e problematizações foram constituídas, indicando possíveis caminhos a seguir. A categoria corpo – o corpo que aprende e se forma – emergiu de nossos movimentos no campo de pesquisa, ampliando nosso grupo de categorias de análise iniciais: formação, experiência e diversidade dos sujeitos. O que se mostra para nós, nesses primeiros movimentos de pesquisa, é: o pensar a

categoria da formação como um componente abrangente, amplo, que nos auxilia a pensar a categoria prática como norteadora de nossas análises. Outra lógica de formação passa por nós a ser delineada, interpelando antigas convicções sobre essa categoria, como algo meramente pragmático, uma possibilidade de trazermos, a partir de então, outros elementos para discutirmos essa categoria: darmos ênfase ao sujeito da experiência, escutarmos atentamente a apreensão dos sentidos das experiências vividas, dos saberes que emergem, e de como esses sentidos vão se configurando em nosso próprio percurso de formação como educadores da EJA, tendo em vista outra categoria discutida neste texto, que é a diversidade dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Nessa mesma conclusão, identificamos o saber da experiência como "componente da formação" (OLIVEIRA, 2005). Tendo como princípio de pesquisa e de formação a "prática de pensar a prática", afirmamos que esse exercício nos possibilita criar ferramentas para reinventar a ideia de escola que nos habita; a por em análise a forma de sermos professores e professoras que incorporamos, e a estranharmos o olhar que produzimos sobre nossos e nossas estudantes. Aceitamos o desafio...

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte é política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.Diário Oficial da União, Brasília/DF, 09/06/2000, Seção 1e, p. 15.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho, 2003.

VITÓRIA. EMEF EJA "ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA". **Projeto Político Pedagógico**. 2010.
FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.
_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação dos direitos. **REVEJ@- Revista de educação de Jovens e Adultos**: Belo Horizonte: UFMG, v.1, n. 1, p. 68 – 86, agosto de 2007.
PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos:** concepções e sentidos. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos /.../ gt18-2553- - Int.pdf. Acesso em 27 de maio de 2012.
SILVA, Ana Maria Costa. (Re)inventar a formação de adultos: controvérsias e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flavio B.; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo:** pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 57 à 76.
UFES. Centro de Educação. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. . **Educação de Jovens e Adultos na UFES:** desafios na busca da implementação da modalidade. Vitória, 2007.
OLIVEIRA, Edna Castro de. A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola, (Org.). **Coleção didática e prática de ensino:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos:** a "panha" dos girassóis da experiência no PRONERA MST/ES. Tese de Doutorado. Niterói, 2005.
THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.
_____. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
VITÓRIA, Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 01/2011.** Embasa o texto da Resolução que regulamenta a modalidade EJA no município de Vitória, aprovado em 20/04/2011.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS NO PROEJA: INTERPELAÇÕES E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS

Edna Graça Scopel
Edna Castro de Oliveira
Maria José de Resende Ferreira

Introdução

Este texto tem origem nas pesquisas desenvolvidas sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), pelo Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES, que buscou acompanhar a implementação desse Programa em nível local. A partir de 2013, o movimento de pesquisa desencadeado pelo Proeja ganha um novo impulso através do Edital 049/2012 do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES-INEP), que possibilitou a formação de uma nova rede de pesquisadores oriundos da UFG/UFES/UnB[1], para prosseguir no aprofundamento das investigações realizadas.

Desde então se tem atentado para o acompanhamento da oferta do PROEJA nos contextos dessa rede de pesquisa. No Espírito Santo, algumas interpelações sobre o prosseguimento da oferta do Programa no Ifes e sua conformação, em específico no *campus* Vitória, são então evidenciadas, no que se refere à observância da legislação que cria os Institutos Federais (IFs)[2]. Ela prevê a destinação de no mínimo 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os

[1] Título da pesquisa: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais, coordenado pela Universidade Federal de Goiás.

[2] Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (EJA). Cabe ainda considerar a obrigatoriedade dos 10% da oferta do PROEJA garantidos pelo Decreto 5.840/2006. Pretende-se neste texto, analisar os novos desafios que persistem para a pesquisa no prosseguimento da oferta do Proeja nesse *campus*, buscando exercitar uma sistematização das experiências de formação dos sujeitos jovens e adultos nos cursos vigentes, para refletir sobre a produção do conhecimento oriundo de práticas e estratégias desencadeadas no âmbito pedagógico e de gestão do Programa. A sistematização como uma prática da educação popular é tomada como uma forma de investigação e de construção de conhecimento a partir da práxis (MEJÍA JIMENEZ, 2009), evidenciando a necessidade de fazer dialogar as bases fundantes da EJA com a educação profissional (EP).

Para tal intento, dois momentos pedagógicos serão analisados: o II Encontro dos Alunos do PROEJA, realizado em 2009, principal ponto de partida desta sistematização, e uma das estratégias de acompanhamento e avaliação, ressignificadas durante a implementação dos cursos do Programa em foco, as Reuniões Intermediárias Pedagógicas[3], sobre as quais algumas pesquisas já se têm debruçado (SCOPEL *et al*, 2012; SCOPEL, 2012).

O movimento que foi sendo produzido no fazer da pesquisa nos envolveu, como gestoras e pesquisadoras do Programa que passam a intervir nos processos de decisão sobre os rumos do PROEJA na Instituição, desencadeando mudanças nas práticas de gestão político-pedagógica e demandando ação colegiada por parte da equipe responsável. Esse movimento desafiou a difícil experiência de produção coletiva da pesquisa, conforme nos alerta Brandão (2003).

[3] A reunião pedagógica nos cursos do PROEJA é um momento de reflexão em que todos os atores são envolvidos, ou seja, os alunos, os professores, os pedagogos e os coordenadores se reúnem uma vez por semestre, para dialogar, trocar experiências, conhecimentos e valores sobre o processo de ensino e de aprendizagem (SCOPEL *et al*, 2012, p. 144-145).

No intuito de atualizar o que se produziu no contexto do PROEJA no *campus* Vitória, nas suas tensões e nas suas contradições, este texto coloca em análise as reuniões realizadas em 2013, buscando compreender – a partir da participação dos estudantes no processo de discussão e de construção dos projetos dos cursos de Edificações, Metalurgia e Segurança do Trabalho, em 2009 – as experiências de formação expressas pelo protagonismo desses sujeitos, as questões que persistem como desafios na implementação dos cursos, bem como as estratégias e práticas que têm sido produzidas no âmbito da gestão do Programa, que aqui denominamos práticas de resistência.

O texto explora, num primeiro momento, algumas interpelações da indução do PROEJA, dada a sua proposição inicial de aposta numa política de formação integrada, voltada para os jovens e adultos trabalhadores, tendo em vista o tempo previsto para a efetivação de tal proposta e as condições objetivas de sua implementação. Na sequência, a categoria experiência é tomada como referência para teorizar sobre as práticas desenvolvidas no Ifes *campus* Vitória, a partir dos autores com quem dialogamos, Mejía Jimenez (2009) e Thompson (1981; 2002), cujas reflexões nos permitem apreender a dimensão histórico-social dessas práticas e suas possibilidades para o avanço da teorização nos campos da EJA e da EP, pela mediação da experiência vivida. As reflexões produzidas na relação das práticas e interlocuções entre os alunos e demais sujeitos integram um terceiro e último momento, o da produção de algumas sínteses analíticas que nos remetem à necessidade de aprofundamento das questões suscitadas.

PROEJA como uma aposta de política pública – algumas interpelações

Passados quase três anos desde o tempo previsto (2007-2011) para a implementação do PROEJA, inicialmente com *locus* nos então Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), atuais Institutos Federais (IFs), algumas interpelações se levantam em relação a esse Programa.

Pensado como uma proposta de formação humana oriunda de reivindicações da sociedade civil para jovens e adultos da classe trabalhadora, vinculada ao horizonte de um outro projeto de sociedade, que vislumbra a igualdade e a justiça social (BRASIL, 2007), elencamos duas questões que ainda interpelam sua efetivação como uma política pública perene. Destacamos, em específico, a questão do tempo e as condições objetivas requeridas para o seu reconhecimento como tal e, ainda, a viabilidade de uma proposta voltada para a formação humana num contexto de produção capitalista, cuja ênfase na formação para o mercado tem sido a lógica indutora da política de formação dos trabalhadores jovens e adultos**.** Essas problematizações têm sido objeto de crítica fortemente reiterada por estudos no campo Trabalho e Educação, conforme explicitadas por Moura, Lima Filho e Silva (2012).

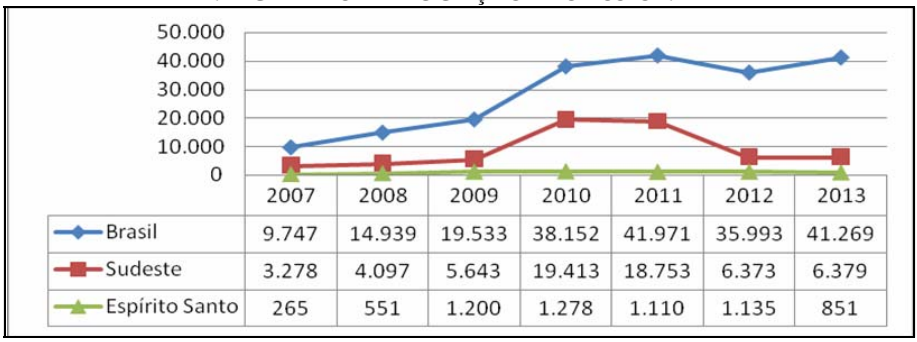
Criado anteriormente aos Institutos Federais, o PROEJA, desde a sua concepção, representou um grande desafio para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Se nos atemos ao embate político gerado no âmbito da legislação entre forças da sociedade civil e do Governo, observamos que, além de retomar a oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica pelo Decreto 5.154/04, cria-se a possibilidade e a obrigatoriedade de a Rede ofertar a EJA pelo Decreto 5.478/05, nessa mesma perspectiva. Várias questões tensionaram o debate nesse contexto, como a carga horária mínima, a obrigatoriedade da oferta em matrícula única com destinação de 10% das vagas, sem se considerar a inexperiência da Rede para a oferta dessa modalidade. Como resultado dos embates, o Decreto 5.840/06 atualizou o Decreto anterior.

Estudiosos como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) já alertavam para possíveis impasses, uma vez que a mudança da legislação, em si, não daria conta de efetivar a proposta, por se tratar de uma questão ético-política. Ou seja, a opção por uma formação que buscava superar a dualidade histórica da sociedade e da educação brasileira, de manter uma escola elitista, propedêutica, para os filhos da burguesia e uma escola pobre para os filhos da classe trabalhadora, é colocada em evidência.

Assim, o tempo de implementação do Programa interpela a realidade presente, uma vez que, na sua origem, buscava-se com o PROEJA afirmar uma proposta de política pública perene. Ressaltamos que o sentido de políticas públicas, aqui utilizado, compreende aquelas "[...] de responsabilidade do Estado – quanto à sua implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada" (HÖFLING, 2001, p. 31).

Ao nos debruçarmos sobre os números de matrículas do Programa, constatamos que as metas iniciais, que buscavam alcançar 60.000 matrículas em nível nacional, até 2011, com foco inicial na oferta da rede federal, não lograram êxito. O PROEJA, em 2011, obteve um total de 41.971 matrículas, considerando, inclusive, sua queda nos anos posteriores, conforme indicativo do gráfico abaixo. O mesmo fenômeno vem acontecendo na região sudeste e, em específico, na sua oferta no Ifes. Os números nos instigam a refletir sobre os rumos que o Programa tem tomado na esfera federal e, enquanto responsabilidade social dos Institutos, de não o assumirem como oferta de escolarização dos sujeitos da EJA, no que diz respeito ao direito público subjetivo, previsto na Constituição (VITORETE, 2014).

GRÁFICO 1 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DE EJA NO ENSINO MÉDIO, INTEGRADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	9.747	14.939	19.533	38.152	41.971	35.993	41.269
Sudeste	3.278	4.097	5.643	19.413	18.753	6.373	6.379
Espírito Santo	265	551	1.200	1.278	1.110	1.135	851

Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica
Observação: Inclui matrículas de EJA no Ensino Médio, integradas à Educação Profissional presencial e semipresencial.

A não cobertura da oferta em nível nacional também coloca em questão a consolidação de um Programa que, na sua intencionalidade e contradições, contrapõe a lógica dicotômica de formação ainda presente na educação brasileira. No entanto, não se pode desconsiderar o que tem sido produzido em nível local, a partir de sua indução.

Numa síntese, no caso do Ifes *campus* Vitória, a chegada do PROEJA obrigou a Instituição a produzir movimentos para a efetivação de sua oferta, tais como, dentre eles, a reformulação dos cursos existentes, uma vez que o seu diferencial consistia na experiência já bastante explorada, em que se destacou pela oferta do ensino médio para jovens e adultos trabalhadores (EMJAT), entre 2001-2005. No processo de transição para o PROEJA, as reformulações foram feitas em função das determinações prescritas pelos Decretos Nº 5.478/2005 e 5.840/2006, sendo que nesse *campus* ganharam expressão e caráter inéditos as estratégias utilizadas na reformulação dos cursos.

TABELA 01 - OFERTA DE VAGAS POR CAMPI NO IFES DE 2011 A 2014

Campus	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Alegre	80	40	76	-	**196**
Colatina	124	25	-	-	**149**
Itapina	40	40	40	-	**120**
Santa Teresa	30	40	56	32	**158**
Venda Nova	40	42	40	-	**122**
Vitória	339	216	216	220	**991**
Total	**653**	**403**	**428**	**252**	**1.736**

Fonte: Editais dos Processos Seletivos.
Disponíveis em <http://www.ifes.edu.br/novos-alunos>. Acesso em 08 jul 2014
Nota: Tabela organizada pelas autoras (2014).

Como resultado do movimento produzido, reafirmou-se a oferta dos cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), Edificações e Metalurgia (noturno) no *campus* Vitória, cuja experiência de implementação é um dos objetos de análise deste

texto. Em meio a tensões e incertezas, a oferta desses cursos persistiu, como veremos nos dados de matrícula de 2014, conforme tabela 01, como possibilidade de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, mas esse movimento não se repete em outros *campi*. O que se percebe é um decréscimo da oferta, se compararmos os anos de 2011 a 2014.

Ao considerarmos a questão do tempo, para além da sua dimensão econômica e suas relações com o conteúdo da formação para o trabalho simples (ANTUNES, 1995), talvez a referência do tempo *aion* seja pertinente para pensar o que se mantém como desafio da oferta, uma vez que nessa dimensão podemos compreender "o tempo da vida que é movimento incessante, tempo de entregar-se no jogo das coisas que acontecem a todo instante, nas coisas mais pequenas e elementares" (GUIMARÃES, 2014, p. 9), tempos que nos potenciam a recriar, a reinventar. Nesse sentido, importa considerar a dimensão do tempo histórico e social, tal como explorado por Thompson (2002).

Mesmo tendo em vista essas dimensões do tempo, observa-se no decorrer do processo que várias perdas têm ocorrido no movimento contraditório da política de educação profissional do Governo Federal. Paiva (2012) pontua que a mudança de coordenação do Programa na SETEC provocou perdas de várias ordens e, de certa maneira, alguns recuos no avanço político que vinha sendo conquistado. Nesse sentido, concordamos com a autora quando diz que "o Proeja perdeu, sustentando-se mais pelo esforço dos que o abraçaram como política pública do que pela firmeza da condução política que passou a orientá-lo" (p. 51). Não é esta a experiência que vem se configurando nessa Instituição? Nesse contexto, nos interessa dar a conhecer o que tem sido desencadeado desde então, como práticas de resistência na continuidade dessa oferta.

É possível afirmar, a partir das análises do gráfico e da tabela já mencionados bem como das ações em curso, que se observa uma inflexão da oferta do PROEJA em nível nacional e local, em função da primazia e da ameaça do Programa Nacional de Acesso ao Ensino

Técnico e Emprego (PRONATEC)[4], como política atual assumida pelo governo Dilma Rousseff a partir de 2011. Coloca-se em disputa, mais uma vez, a formação do trabalhador que tem nesse Programa a perspectiva da formação aligeirada, com ênfase na preparação de mão de obra para o mercado. Mesmo assim, o PROEJA resiste no *campus* Vitória com os cursos que vinham sendo ofertados, não sem tensão e ou tentativas de esvaziamento e de desqualificação de sua oferta internamente.

A experiência como geradora de conhecimento na formação de jovens e adultos trabalhadores

A produção do PROEJA oriunda dos grupos de pesquisa da rede nacional PROEJA/CAPES/SETEC (MACHADO, 2011) traz as marcas de um diálogo necessário e profícuo com os pesquisadores do campo Trabalho e Educação cuja produção tem se tornado referência para o estudo das políticas de educação profissional no país, para a compreensão das relações capital e trabalho e, consequentemente, suas implicações na conformação do projeto político da sociedade e da educação brasileiras.

Nessa interlocução da EJA com a Educação Profissonal (EP), os fundamentos do materialismo histórico e dialético têm sido tomados como uma das matrizes teóricas que temos exercitado no âmbito da pesquisa, pelo reconhecimento de que é a partir da prática social que os fenômenos que instigam a curiosidade epistemológica se evidenciam como interpelações da realidade, a exigir respostas de ação e intervenção transformadora, pela mediação do conhecimento produzido. Por essa razão é que na Educação de Jovens e Adultos a tradição da educação popular, que tem em Freire (1996) um dos seus ícones no contexto brasileiro e latino-americano, afirma a não neutralidade do conhecimento científico e a sua opção política em favor daqueles que compõem o quadro de crescente desigualdade social que degrada a humanidade dos seres humanos, em favor da

[4] Lei 12.513/2011, que Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

lógica voraz e "destrutiva do capital" (FRIGOTTO, 2013). Essa opção teórica não nos impede de ampliar nossas interlocuções com abordagens que se façam pertinentes no campo da EJA, para compreender o momento presente pela mediação da memória das experiências de educadores e de intelectuais militantes em contextos distintos.

Nesse intuito trazemos num primeiro momento para a interlocução autores que, imbuídos da matriz teórica da educação popular e suas práticas, têm teorizado a partir das experiências vividas, instigando-nos a deslocar o percurso de ênfases "essencialmente acadêmicas do fazer da pesquisa, para exercitá-la, sem perder de vista a rigorosidade, por meio da sistematização - uma modalidade de investigação qualitativa que busca reconstruir e interpretar as experiências, privilegiando saberes e o ponto de vista dos participantes" (LOLA CENDALES, 2004, p. 93). Busca também "romper com algumas dicotomias sobre as quais se têm construído o conhecimento no Ocidente - conhecimento científico-saber popular, trabalho manual-trabalho intelectual, natureza e cultura", dentre outras (MEJÍA JIMENEZ, 2009, p. 4). No âmbito da pesquisa em educação e nas interfaces da EJA, Educação Popular e EP, busca-se superar essas dicotomias, na medida em que "os saberes produzidos na práxis têm potência própria para se converterem em teoria" (p. 4), pelo esforço analítico da sistematização. O que nos leva a refletir sobre que saberes foram construídos durante a experiência em foco. É com essa perspectiva que nos lançamos o desafio de sistematizar as práticas produzidas no Ifes *campus* Vitória, pela mediação da oferta do PROEJA, tomando a categoria experiência como um construto teórico para a compreensão da formação de jovens e adultos.

Com o educador popular Mejía Jimenez (2009), bem como com seus colaboradores, nos atemos a operar com a concepção de sistematização como "obtenção de conhecimento a partir da prática" (p. 21), o que requer considerar o movimento de reformulação dos projetos de cursos já mencionados, o conteúdo da proposta de reformulação desses cursos, na relação com os princípios do

Documento Base e a participação dos sujeitos estudantes, no debate das propostas específicas. Nessa concepção, se busca "situar a distância entre o projeto formulado (a teoria) e a experiência vivida (a prática)" (p. 21), o que abordaremos no próximo item.

Do contexto do encontro e do registro das memórias é possível apreender outra concepção de sistematização denominada por Mejía Jimenez (2009) de sistematização dialética, que se baseia no "reconhecimento de que o conhecimento elaborado é um processo de saber que parte da prática e deve regressar a ela (práxis) para melhorá-la e transformá-la" (p.21). Essa apropriação do autor das bases do materialismo histórico e dialético não é algo novo, mas ganha força quando é tomada no sentido que buscamos empreender, como exercício de teorização da prática. Ou seja, pelo reconhecimento do conhecimento que se produz na prática e de sua contribuição para refletir sobre o que se faz no Ifes, como práticas educativas com jovens e adultos, com vistas a intervir no que arriscamos caracterizar como prática do "fazer o que se sabe [sem a preocupação...], de saber o que se faz" (GHISO COTOS, 2004, p. 7).

Com outra ênfase, que dialoga com a perspectiva dialética de sistematização, o conceito de experiência em Thompson (1981; 2002) nos remete ao contexto histórico e social em que a experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos se deu, no sentido da visibilidade que a intensa participação dos estudantes trouxe ao PROEJA, a valorização dessa ação pelos seus protagonistas e demais membros da comunidade escolar e por constituir um momento do fazer da história do PROEJA pelos sujeitos, na Instituição. As questões que por eles foram levantadas sobre as propostas específicas dos projetos, a partir de suas experiências como trabalhadores estudantes, reuniram argumentos para mudanças nas proposições e evidenciam uma postura ativa no processo, conforme veremos.

Thompson (2002) já nos alertava, a partir de sua prática com a educação de adultos, para a necessidade de se reconhecer a não passividade desses sujeitos, ressaltando o diferencial da experiência que o estudante adulto traz para a relação pedagógica e o que ela pode modificar e influenciar nos "métodos de ensino, [na] seleção e

[no] aperfeiçoamento dos mestres e [do] currículo, podendo até revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo" (p.13).

Essa reflexão de Thompson, em relação à experiência dos estudantes adultos, se faz pertinente na análise do II Encontro dos Alunos do PROEJA, uma vez que, a partir da experiência de ser aluno ou aluna de cada um dos cursos, foi possível a esses sujeitos, num tempo compartilhado e de forma coletiva, interferirem ativamente no processo. Não se pode ignorar que as questões levantadas por Thompson, ao discutir as relações entre educação e experiência no estudo da literatura dos românticos ingleses no contexto do séc. XIX, se fazem presentes na realidade da educação de jovens e adultos no Brasil, em pleno séc. XXI, no que se refere ao que ele chamou de "repressão da validade da experiência da vida dos alunos, ou sua própria negação, [marcada por] reações de classe, que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular" (THOMPSON, 2002, p. 32-36). Formas de rejeição e desprezo da experiência de vida dos discentes, tais como levantadas por Thompson, se atualizam no contexto brasileiro e, em específico no Ifes *campus* Vitória, como uma forma de preconceito, pela explicitação da inferioridade desses sujeitos[5]. No entanto, podemos dizer que o movimento produzido pelo PROEJA, ao possibilitar certa "irrupção cotidiana das culturas dos pobres no interior da escola demonstra, por outro lado, a incapacidade dos imperativos escolares em silenciar a ação dos sujeitos a quem eles pretendem conformar" (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p.16).

Buscando avançar na construção de uma base epistemológica para a sistematização da experiência em foco, nos detemos na busca de compreensão do conceito experiência em Thompson (1981),

[5] Moura *et. al* (2009); Oliveira (2008); Maciel (2010); Vieira (2010) e Scopel (2012), embora com enfoques teóricos e epistemológicos diferenciados, apontam o embate político e ideológico que ocorre na instituição no que concerne à presença dos estudantes da EJA inseridos no Programa no *campus* Vitória.

quando se refere à "experiência vivida" - que não se dissocia da "experiência modificada". Para o autor,

> a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres [...] refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [Ressalta que] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada e essa experiência é determinante, no sentido que exerce pressão sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (p. 16).

Embora essa seja uma reflexão do historiador sobre a ação do movimento da classe operária inglesa contra a subordinação e domínio do "desenvolvimento intelectual e cultural do povo" (THOMPSON, 2002, p. 31), nós a tomamos de empréstimo quando consideramos que a experiência vivida no Encontro dos Estudantes resulta de suas experiências escolares, individualmente marcadas pelos seus valores e culturas, mas que se conformam, antes, como experiência de classe. É possível afirmar que, de certa forma, as reivindicações dos estudantes, traduzidas como pressão sobre os rumos do Programa para si mesmos e para os ingressantes, são atualizadas nas experiências dos conflitos e dos desafios que persistem no processo de implementação dos projetos de curso e, ao mesmo tempo, das mudanças, mesmo que lentas, do fazer docente de alguns professores.

A sistematização das experiências dos estudantes na construção do Proeja: uma possibilidade de produção de conhecimento a partir da prática

Como já mencionada, a ideia de sistematização como forma de investigação sustentada por Mejía Jimenez (2009) nos permite revisitar o II Encontro de Alunos do PROEJA, utilizando as concepções acima explicitadas, que elegemos para dialogar, acrescendo outra ideia, denominada pelo autor de "fotografia da experiência", que sugere uma síntese descritiva de "como se desenvolveu a experiência, onde, quando, por que" (p. 21). Temos

claro que a sistematização não pressupõe um modelo a ser transposto. Daí que buscamos lançar mão dela como instrumento, na tentativa de reler a experiência vivida em contexto específico, e produzir "conhecimento a partir da experiência da prática" (p. 21).

Na busca de projetar para o leitor uma fotografia da experiência, o II Encontro dos Alunos do PROEJA foi realizado em outubro de 2009, com aproximadamente 450 alunos, tendo sua origem nos Encontros de Formação Continuada[6] que desencadearam um processo de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos. "A forte presença e intensa participação dos estudantes nos debates realizados no Encontro tornaram evidente a amplitude do trabalho realizado" (SCOPEL, 2012, p. 133), fazendo emergir categorias de conteúdos importantes para a análise da sistematização da experiência, tais como: experiência de participação, diálogo crítico e tempo.

Poder-se-ia questionar que conhecimentos podem emergir de uma prática de mobilização de estudantes, aparentemente pontual e simples na forma de organização? Nesse movimento, coloca-se em jogo, todo um processo de implementação do Programa que envolveu a formação continuada de professores, a construção dos projetos políticos pedagógicos, pensados a partir da formulação teórica proposta pelo Documento Base do PROEJA (2007), o acúmulo da experiência de oferta para jovens e adultos pela Instituição e, acima de tudo, o compromisso político da gestão local de assumir a modalidade EJA como oferta integrante da política institucional do *campus*.

---

[6] O grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES emerge trazendo para si desafios, o de instituir uma realidade – a da parceria na pesquisa, PPGE/CE/Ufes – Ifes como experiência inédita para ambas as equipes – e a exigência de exercitar a prática da integração, inerente aos princípios epistemológicos do Programa. Outro desafio, o da formação continuada, tem se revelado na sua complexidade, na medida em que as exigências de implementação do Proeja têm mobilizado diferentes atores na tarefa inadiável de formulação do Projeto Político Pedagógico, processo que vem sendo vivido principalmente pelos professores (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Diferentes níveis de participação foram evidenciados entre os atores envolvidos, estudantes, professores e gestores pesquisadores, caracterizando uma prática de "exercício democrático na construção dos projetos [o que se constituiu] um fato inédito na Instituição" (conforme a fala do Diretor de Ensino na abertura do Encontro).

A metodologia do encontro envolveu momentos de participação geral e específica. No momento geral, que reuniu os diferentes segmentos envolvidos, vários pronunciamentos se destacaram ressaltando a importância da "reciprocidade na aprendizagem professor/aluno, a relevância e o significado do Projeto na vida das pessoas" (Coordenador do Grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES - Ifes) e o resgate da história da EJA na Instituição, pela Coordenadora do PROEJA. Ressalta-se a "toma da palavra" (LARROSA, 2000), por um educando do 8º período de Metalurgia que rememora sua história de vida, enaltecendo a importância da participação de todos os estudantes no processo de construção dos projetos, sistematizada em um vídeo[7] compartilhado no Encontro.

O segundo momento foi marcado pelos Grupos de Trabalhos, no âmbito de cada curso, para apreciação dos projetos. Os agrupamentos de estudantes se fizeram juntamente com os docentes e gestores, momento em que empreenderam um amplo diálogo que possibilitou, a partir do projeto em debate, o refletir criticamente e indicar proposições.

Revisitando a experiência dos Grupos de Trabalhos.

Passamos a refletir sobre o que consideramos serem as experiências vividas pelos estudantes nos diferentes grupos, em diálogos com docentes e gestores. No curso de Segurança do Trabalho coube a um dos professores apresentar a proposta inicial, expondo os objetivos do curso e destacando que a preocupação central da comissão de elaboração do projeto de curso que foi a integração da formação propedêutica com a formação técnica, buscando valorizar a experiência dos estudantes. Outro professor

[7] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LYL4VDCm2OQ>

alertou sobre a necessidade de se articularem as dimensões político-sociais, técnica e humanística do currículo integrado e chamou a atenção para as dificuldades relativas a uma das práticas desenvolvidas nessa proposta curricular, o projeto integrador[8], e a sua exigência de uma ação coletiva de trabalho que demanda o envolvimento de todos os sujeitos, docentes e discentes.

O coordenador de curso iniciou a apresentação, destacando a distribuição da carga horária na presente proposta. Segundo ele, a distribuição apresentada levou em conta a não separação das duas vertentes da área de Segurança do Trabalho, ou seja, a prevenção de acidentes e a saúde do trabalhador. Explicitou a distribuição da carga horária entre as disciplinas, ao longo dos oito módulos do curso. Frisou, ainda, a importância do papel do técnico de Segurança do Trabalho para a sociedade, já que ele atuaria diretamente com questões que envolvem o cuidado com a vida e com a saúde dos trabalhadores**.** Ressaltou o coordenador também o desafio da integração entre os docentes das duas áreas e a necessidade de se revisarem as ementas das disciplinas do curso.

As intervenções dos estudantes e as interlocuções dos professores e gestores envolveram a questão do tempo como fundamental, destacando principalmente, por parte dos estudantes, o tempo de participação dos professores na formação continuada e a preocupação com a formação dos professores, sobretudo os da área técnica, a fim de que eles pudessem trabalhar satisfatoriamente com a integração proposta**.** A alteração do tempo de início da primeira aula, de 12h50 para 13h40, foi avaliada positivamente, uma vez que passou a facilitar a frequência às aulas para aqueles que faziam o estágio pela manhã.

O tempo de realização de estágio para os alunos do novo projeto de curso foi colocado em questão pelos estudantes, já que vários deles demonstraram preocupação relativa à compatibilidade entre o horário de estágio e o turno em que estudavam. Várias intervenções dos estudantes foram feitas em relação à não

[8] Ver trabalho de Ferreira *et al* (2012) que discute o Projeto Integrador como o percurso formativo dos alunos do PROEJA, no Ifes *campus* Vitória.

obrigatoriedade do estágio, restrita ao curso de Segurança do Trabalho. Essa questão trouxe para o debate a decisão da comissão de tornar o estágio não obrigatório, em função da pouca oferta de vagas no mercado, além do que a implicação do não cumprimento do estágio obrigatório poderia trazer de impedimento para a conclusão do curso pelo aluno. Essa é uma questão que, embora prevista Lei 11.788/2008[9] e regulamentada pelo Ifes, em 2010[10], segue sendo uma decisão das coordenadorias dos cursos técnicos, o que produz uma diferenciação na forma como o estágio é realizado em cada curso.

Já no grupo do curso de Edificações, ao apresentarem a proposta, os professores que coordenaram o trabalho ressaltaram a importância da participação de todos, destacando que, dentre os cursos do PROEJA, o de Edificações foi o que mais tempo demandou no processo de discussão de um projeto integrado das disciplinas básicas com as de formação técnica. Dentre as questões levantadas pelos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, a organização das turmas com critérios de formação por idade e grau de aprendizado gerou opiniões divergentes entre os presentes. Na interlocução, os docentes suscitaram o debate com relação à ampliação do tempo de duração do curso, de 4 para 5 anos. Se, num primeiro momento, a ideia nos pareceu marcada pelo preconceito acerca da incapacidade de os alunos de concluir com êxito o curso no tempo convencional proposto, por outro lado temos mais recentemente colhido evidências de que a ampliação do tempo para 5 anos tem sido bem recebida pelos os estudantes que cursam Edificações, o que coloca em xeque na EJA a ideia da aceleração e aligeiramento da formação para os trabalhadores porque "eles têm pressa".

Outras alterações foram apresentadas envolvendo as disciplinas que buscavam introduzir a proposta da integração a partir do

[9] Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes.

[10] Resolução do Conselho Superior do Ifes Nº 11/2010, que trata sobre estágios. Disponível em <http://www.ci.ifes.edu.br/data/pdf/RES_CS_11_2010_estagios_superior_tecnico.pdf > . Acesso em 30/11/2013.

primeiro ano: retirada das disciplinas Informática e Qualidade de Vida, que deveriam ser integradas às outras disciplinas; retirada da disciplina Metodologia e implantação do Projeto Integrador; redução da carga horária de Química, Biologia, História e Geografia; elevação da carga horária de Matemática, Física, Português, Inglês, Arte e Filosofia. Neste ponto, alguns estudantes questionaram a importância da ampliação da carga horária de Artes, Filosofia e Inglês, em detrimento da redução de Química, Biologia etc. É importante destacar que, apesar de os professores da área de conhecimentos gerais não terem apoiado a redução da carga horária dessas disciplinas, a comissão responsável não aceitou os argumentos apresentados e encaminhou, assim mesmo, a proposta inicial. Outras mudanças sugeridas foram a introdução da disciplina Sociologia e a redução do número de disciplinas profissionalizantes, de 32 para 17.

Ressalta-se que a proposta em pauta sofreu algumas alterações ao longo de sua implementação, como o retorno da disciplina Informática. Deve-se destacar que a coordenadoria de Edificações encaminhou um projeto de oferta de curso de Qualificação para o público da EJA que, a partir de 2015, não será mais ofertada no técnico integrado.

A apresentação e discussão do projeto de curso de Metalurgia para a comunidade exigiu um trabalho diferenciado, uma vez que conforme relata Scopel (2012), no processo de discussão da proposta, tivemos como resultado a sua rejeição pelos professores da Coordenadoria.

Nesse grupo, a proposta da comissão foi exposta pela pedagoga do PROEJA, que enfatizou o percurso de construção do Projeto Político Pedagógico, com a preocupação de valorizar a experiência dos sujeitos da EJA e a sua formação cidadã. A matriz curricular do curso foi apresentada, frisando-se que, desde o primeiro módulo, os estudantes teriam contato com as disciplinas técnicas. Foi também apresentada a proposta do Projeto Integrador e seus objetivos.

Com o turno da palavra assumido pelos alunos, várias questões então emergiram: a) foi questionado o impedimento do recebimento

do diploma do Ensino Médio pelos alunos do curso, ao que se esclareceu que o PROEJA tem como princípio a matrícula em curso único portanto, do aluno matriculado no Programa a legislação exige a conclusão integral do curso para que obtenha a certificação; b) um aluno do 1º período perguntou se as turmas que já estavam cursando poderiam ser beneficiadas com as mudanças propostas na estrutura curricular; c) outro sugeriu o aumento da carga horária das disciplinas básicas do curso e demonstrou estar interessado em participar das reuniões de formação continuada. Mais uma vez observa-se a questão do tempo de formação não aligeirada como uma busca dos sujeitos; d) outra questão levantada diz respeito à importância do conhecimento integral do edital de seleção, para se evitarem as evasões, pois muitos desconhecem a essência dos cursos oferecidos; e) houve, ainda, uma sugestão para que a escola pudesse ofertar alimentação para os estudantes do PROEJA; f) foram também reivindicadas vagas para a participação dos alunos do PROEJA nas aulas de música; g) outro aluno questionou a liberação das turmas do noturno antes do horário legal, dizendo se sentir prejudicado com essa atitude. Porém, um colega lembrou que os professores agem assim porque muitos têm problemas com o transporte, podendo em alguns casos, chegar em casa até por volta de 0h30.

Retomamos aqui a ideia da sistematização como uma forma de investigação e sua possibilidade de construir conhecimento a partir da prática, bem como a referência da sistematização dialética, buscando, ao mesmo tempo, dialogar com Thompson sobre algumas das categorias daí emergentes. Como se pode observar na experiência do II Encontro dos Alunos do PROEJA, a questão do tempo se mostrou estruturante nos questionamentos levantados nos grupos de trabalho dos respectivos cursos.

A participação ativa dos estudantes e o diálogo crítico que empreendem entre si e com os professores e gestores salta à vista no que isso traz de questionamentos, dúvidas, sugestões, avaliações e reivindicações, tanto na análise dos projetos quanto na melhoria da oferta dos cursos, considerando suas condições de vida e de

trabalho, como sujeitos a quem se destina esse Programa. Isso se evidencia de maneira mais contundente no debate do projeto do Curso de Metalurgia, conforme já discutido em Scopel (2012).

Depreendemos, pelo nível de participação, o quanto os discentes são críticos e atentos às dinâmicas da escola, e como suas experiências de vida e de trabalho influenciaram as opiniões e depoimentos sobre o que eles querem, o que pretendem, e como tudo deve ser conduzido para o êxito do seu processo formativo. Assim se expressam quando questionam os tempos das aulas, as condições de transporte, que envolvem o tempo da mobilidade urbana, que podem viabilizar ou cercear o acesso à escola; a não obrigatoriedade do tempo do estágio; ao reivindicarem o direito à oferta de alimentação e às atividades extraclasse; ao se preocuparem com a formação dos professores; ao exigirem os benefícios das políticas de assistência estudantil e ao questionarem as mudanças propostas no currículo escolar, no que se refere à integração da formação geral e técnica. Nesse movimento, os discentes do PROEJA afirmam a sua condição de sujeitos e exercem o direito subjetivo ao reivindicarem a qualidade da oferta dos cursos técnicos. A sistematização empreendida nos leva retomar a experiência vivida pelos discentes durante o encontro e a experiência percebida conforme teorizadas por Thompson. Ao estabelecer a relação entre a experiência vivida pelos alunos na prática social, incluindo o mundo do trabalho com os saberes escolares, o diálogo torna-se uma necessidade fundamental na problematização da realidade.

Práticas de resistência: o papel político da Gestão Pedagógica do Programa

Como se pode depreender das experiências vividas pelos estudantes, no movimento de implementação do PROEJA no Ifes *campus* Vitória, as práticas que foram sendo desencadeadas no interior da Instituição, com vistas a promover uma oferta que considerasse a participação efetiva dos sujeitos envolvidos, nos

permitem identificar formas de resistência que têm sido praticadas no percurso de implementação dos projetos de curso.

Isso nos leva a reconhecer as reuniões intermediárias como práticas de resistência, buscando-se teorizar a partir delas, para compreender esse processo e extrair da sistematização dialética, que ora buscamos empreender, algumas sínteses analíticas que nos permitam apoiar a consolidação do conhecimento que vem sendo produzido, e fazê-lo avançar, do ponto de vista das estratégias e das práticas de integração curricular, na confluência dos campos da EJA e da EP na Educação Básica.

Como já indicado, no contexto do PROEJA as reuniões intermediárias foram ressignificadas na Instituição. Inicialmente, essa prática consistia em uma reunião restrita aos pedagogos e professores para acompanharem o desenvolvimento acadêmico dos alunos. De forma intencional, a gestão pedagógica do PROEJA assumiu o desafio de ampliar a participação nesse encontro, trazendo os estudantes, principais protagonistas, para a escuta e o diálogo com gestores e docentes sobre o desenvolvimento da turma e aproveitamento acadêmico, obtidos do início do semestre até o momento de realização da reunião. Nesse sentido, a reunião intermediária constitui objeto de sistematização da experiência de formação vivida na interação entre os participantes, o que torna esse momento singular no trato das relações pedagógicas, principalmente entre os estudantes e os professores.

Nesse movimento delimitamos a análise de observações e memórias das reuniões pedagógicas intermediárias ao semestre letivo de 2013/2. Nesse tempo, tomamos como dados empíricos, o que foi recolhido de 15 turmas, envolvendo os cursos de Segurança do Trabalho (7 reuniões), Metalurgia (4 reuniões) e Edificações (4 reuniões). Essas reuniões contaram com um total de 53 professores[11], 178 alunos, 03 coordenadores de cursos e 03 pedagogos.

É importante ressaltar que os estudantes que integraram as turmas participantes das reuniões intermediárias em análise não são os mesmos que participaram do debate sobre os projetos de curso.

[11] Lembrando que um mesmo professor trabalha em diversas turmas.

No entanto, durante as reuniões intermediárias dos respectivos cursos, no período em foco, pudemos observar que várias das questões que foram levantadas nos debates do Encontro dos Alunos ainda persistiam, bem como as contradições e os conflitos que continuam presentes nos cursos ofertados pelo PROEJA.

O que as práticas de resistência têm produzido?

Num empenho analítico de sistematização, passamos a compartilhar algumas sínteses extraídas das práticas de resistência e que constituem conhecimentos gerados, às vezes não reconhecíveis pelos próprios sujeitos, e que se fazem mediação para a experiência modificada tal como explorada por Thompson. O que nos permite identificar movimentos tais como:

Mudanças nas relações pedagógicas e práticas dos professores

O diálogo interativo que tem sido exercitado nas relações pedagógicas durante as reuniões tem promovido mudanças na postura de alguns professores que passam a se mostrar sensíveis à escuta dos estudantes e a ter o cuidado na forma de abordar as dificuldades dos discentes sem desqualificar ou depreciar a sua capacidade cognitiva de aprender e superar suas limitações. A partir dessas relações, observamos que, num primeiro momento, os professores envolvidos com o Programa atuam com uma lógica da docência, de "fazer o que se sabe", sem se preocupar em "saber o que se faz", ou seja, sem colocar em questão o quanto a o seu modo de fazer, ou de ensinar, tem sido refletida, no sentido de considerar os sujeitos a quem essa prática se remete. As observações das reuniões intermediárias nos permitem inferir que os docentes têm sido provocados nessa relação dialógica a começar fazendo um movimento contrário: o de refletir sobre as suas práticas, assumindo uma postura de preocupação com o saber o que fazem na relação pedagógica com alunos oriundos das classes populares, ou seja,

pensar uma prática de ensino apropriada, que considere os sujeitos, suas experiências e suas origens de classe social.

Possibilidades de experimentação com a integração curricular

Retomando a concepção de experiência modificada em Thompson (1981), podemos dizer que a forma como alguns docentes narram seus fazeres em sala de aula aponta a preocupação e o movimento de repensar seu planejamento, buscando explorar o conhecimento técnico necessário para a aquisição do conhecimento específico de sua disciplina pelos sujeitos jovens e adultos, considerando as suas possibilidades de apropriação do conhecimento. Como decorrência da experiência vivida nessa prática docente e a pressão exercida por seus desafios, a consciência de que é preciso mudar, na ação do repensar o planejamento de alguns professores, passa a ser determinante na interação com os sujeitos, e na abertura para reconhecer, como adverte Thompson, o diferencial da experiência que eles trazem e, porque não dizer, das suas necessidades de aprendizagem, na modificação das práticas. Consideramos esse movimento um avanço significativo. No entanto, no tocante à integração entre as disciplinas do ensino médio e técnico, observamos que esse aspecto acontece de forma ainda muito incipiente, uma vez que fica a cargo dos alunos fazerem as conexões entre os conteúdos. Ainda não há um momento de diálogo entre as áreas, embora a temática do currículo integrado tenha sido colocada como uma demanda da formação continuada, desde o início da implementação do Programa.

O que as práticas de resistências nos apontam como desafios?

Retomando algumas questões levantadas nos Projetos de cursos, observamos que alguns conflitos que emergiram nos debates se mostraram de forma atualizada no contexto das reuniões intermediárias, e constituem desafios pedagógicos e políticos que tensionam as práticas, na busca de superação. Dentre eles,

destacamos alguns fragmentos de registro das atas das reuniões realizadas no período.

As questões geracionais

Essas são carregadas de conflitos vividos entre os estudantes. Uns remetem à postura dos mais jovens com relação aos mais velhos, quando se referem a estes últimos de forma discriminatória e preconceituosa. Por exemplo, ao afirmarem que o "PROEJA não é o lugar deles, eles estão ocupando a vaga de um jovem e tomando a atenção do professor, que o conteúdo não avança e que eles [os mais velhos] não vão ingressar no mercado de trabalho". Podemos constatar, ainda, conflitos detectados no registro da ata da reunião intermediária do 1º ano do curso de Edificações, por parte de estudantes mais velhos: "O aluno reclama que os colegas não têm paciência com os alunos que têm mais dificuldade". Essa postura também se evidencia nas exposições de alguns professores. Esses discursos carregados de preconceitos fazem com que os sujeitos internalizem o sentimento de inferioridade e não se percebam, assim, como sujeitos de direitos e "de conhecimento e aprendizagem" (OLIVEIRA, 1999).

O acesso de pessoas com deficiência

Durante a implementação do PROEJA e pela via de outras ações de indução do Estado, observa-se o acesso paulatino no Ifes, de pessoas com deficiências, o que tem constituído outro desafio para a gestão e para o ensino, uma vez que exige dos docentes que pensem estratégias e práticas de abordagem e atuação com esses sujeitos, na interface da EJA com a educação especial, numa perspectiva inclusiva. O que representa um campo em aberto para a pesquisa e produção de conhecimento na interface desses campos.

A retomada da formação continuada

A conquista de um espaço de formação durante a implementação do programa constituiu um diferencial para apoiar a compreensão e o trato das demandas dos sujeitos da EJA que passaram a acessar a escola. Apropriando o que nos diz Faria Filho e Bertucci (2009), de certa forma a chegada de jovens e adultos das classes pobres no Ifes interpela a capacidade da escola de responder de forma apropriada às suas demandas de formação. Não sem razão, os estudantes indicaram a necessidade de formação específica de seus professores. Para o prosseguimento dessa prática curricular há necessidade de se romper com os obstáculos que têm produzido o esvaziamento do tempo da formação continuada no PROEJA, considerando que essa é uma ação inédita no cotidiano da Instituição. Ao mesmo tempo, na dinâmica das ações desencadeadas pela gestão pedagógica, emerge o apelo de professores das áreas técnicas que vêm buscando o respaldo necessário da formação, pela via do planejamento.

Do ponto de vista político, nas práticas de resistência temos experimentado constantemente a rejeição da proposta de formação integrada do PROEJA pela coordenadoria do curso de Metalurgia. Isso, no entanto, tem instigado a produção de estratégias[12] que vêm garantindo a continuidade do curso, mesmo que de forma fragmentada. Observa-se por parte dos professores que na oferta do curso vem se fazendo o que se sabe para garantir a formação e o conhecimento técnico científico, para que os estudantes possam realizar suas expectativas de conclusão do curso e de inserção no mundo de trabalho, com melhor preparo profissional.

Ao sistematizar algumas práticas de resistência e os desafios delas decorrentes, importa ressaltar que as experiências vividas, tanto no Encontro dos Estudantes quanto nas reuniões intermediárias, trazem as marcas de experiências sociais

[12] Dentre essas destacamos: vigilância da Coordenação do Proeja em relação à oferta de vagas; destaques para os projetos integradores; palestras no processo seletivo e contato direto com professores que apóiam o trabalho do Proeja.

constituídas pelos sujeitos envolvidos – professores, estudantes, gestores – nas relações sociais no interior da escola, mas, acima de tudo, nos espaços de vivências da cultura e dos valores, na perspectiva de classe social. Nesse sentido, é reconhecida a importância da valorização da experiência dos estudantes e de suas potencialidades para se promoverem mudanças nas práticas curriculares, como nos adverte Thompson. No entanto, atentamos para o que nos adverte Ciavatta e Rummert (2010), em relação ao cuidado de não tomarmos a experiência no seu sentido romântico o que, de forma *a priori,* lhe confere um caráter de positividade. Dessa forma, a partir da inspiração de Thompson, concordamos com as autoras quando reconhecem a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados.

Considerações Finais

Nossa pretensão neste artigo foi produzir uma sistematização das experiências de formação vividas no Encontro dos Alunos do PROEJA, com o objetivo de discutir a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do PROEJA e as experiências vividas pelos estudantes e docentes durante as Reuniões Pedagógicas Intermediárias. Ressaltamos como bastante significativa a participação dos discentes como sujeitos que animam e dão sentido à continuidade da busca pela efetivação do PROEJA como uma oferta de integração da EJA à Educação Profissional.

O trabalho coletivo efetivado no Encontro dos Alunos, que semestralmente acontece nas Reuniões Pedagógicas, nos permitiu refletir acerca de alguns movimentos empreendidos, a partir dos momentos de escuta dos sujeitos envolvidos. A construção da autonomia dos educandos, desafiando a superação dos seus interesses pessoais, a valorização da atuação de cada discente, e a reflexão sobre a unidade teoria e prática são exemplos desses movimentos, os quais nos permitiram uma melhor compreensão da dinâmica das relações que envolvem a gestão do PROEJA, as tensões

e disputas pela manutenção da sua oferta de forma efetiva, como parte integrante da política da Instituição, para a formação dos trabalhadores jovens e adultos.

Depreendemos também que os docentes estão sendo, cada dia mais, desafiados a pensar estratégias pedagógicas apropriadas para realizarem um trabalho diferenciado com os educandos do Programa. Eles têm tomado como norteadoras as reflexões provocadas não apenas sobre a ênfase nos processos de aprendizagem, mas, acima de tudo, pelo exercício de um saber docente que Freire (1996) denominou de a "prática de pensar a prática". Percebe-se que alguns docentes estão refletindo cada vez mais sobre as especificidades do que é ensinar e do que é aprender com os sujeitos da EJA inseridos no PROEJA e, dessa forma, buscando possibilidades para se desvincular do currículo fragmentado existente, mesmo admitindo as suas dificuldades objetivas para realizar tal trabalho.

Ao sistematizar as experiências de formação vividas pelos sujeitos no processo de implementação do PROEJA, ressignificamos o nosso papel político enquanto gestoras e pesquisadoras do Programa. Ao mesmo tempo, reafirmamos o lugar dos sujeitos da EJA como sujeitos de direito dentro do Instituto, o que desafia o papel da escola pública, no sentido de garantir a qualidade da oferta. Isso nos leva a persistir no exercício de práticas de resistência, de forma propositiva, e na defesa da proposta da formação integrada preconizada nos fundamentos do Programa, em prol da formação humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v.1).

BRASIL. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de em 05 de janeiro de 2012.
BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5478_24jun05.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.
BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.
BRASIL. **Documento Base.** Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.
BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em jan 2014.
BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008b. Seção 1, p. 01. Disponível em <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em jan. 2012.
BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 2011b. Disponível em http://www.leidireto.com.br/lei-12513.html Acesso 01 set. 2012.
CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 05 jan.2012.
FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e Cultura: contribuições de E.P. Thompson para uma história social da escolarização. In: **Currículo sem fronteiras**, v9, nº 1, p, 10-24, jan a jun 2009.

Disponível http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/1-fariafilho -bertucci.htm. Acesso em 12 jan 2014.
FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: **Educação e Realidade**: EJA e Educação Profissional. Vol.1, nº. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.
FERREIRA, Maria José de Resende et al. Projeto Integrador: o percurso formativo dos alunos do Proeja na perspectiva da formação integrada. **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso maio de 2014.
GHISO COTOS, Alfredo. Entre El hacer lo que se sabe y El saber lo que se hace: uma revisión sui gêneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. In: **Sistematización de Experiencias**: propuestas y debates. Bogotá, DC - Colombia: Dimensión Educativa, 2004
GUIMARÃES, Alessandro da Silva. **Crítica da razão excludente**: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014 (mimeo).
HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext>. Acesso em 24 mar 2014.
LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
LOLA CENDALES, G. A metodologia de la sistematización. Una construcción coletiva. In: **Sistematización de Experiencias**: propuestas y debates. Bogotá, DC - Colombia: Dimensión Educativa, 2004.
MACIEL. Samanta Lopes. **Vivências, olhares e desafios dos sujeitos do curso técnico integrado de segurança do trabalho do proeja/ifes *campus* vitória no desenvolvimento do projeto integrador.** 45 f. Monografia

(Especialização) – Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, 2010.
MACHADO, Maria Margarida. **Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja**: impactos da implementação do programa. Trabalho encomendado 34ª Reunião Anual da ANPEd/Caxambu-MG, 2011b. (mimeo)
MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. **La sistematización como proceso investigativo**. O la búsqueda de la episteme de las prácticas. 2009. Disponível em <http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf>. Acesso em 24 mar 2014.
MOURA, Bruno dos Santos Prado, et al. A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do Proeja no Ifes Vitória/ES: avanços, tensões e desafios de um processo político. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php> Acesso mai. 2010.
MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos SILVA, Monica . **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 9. Apresentado na 36ª. RA da ANPEd, Goiânia, GO, 2013.
OLIVEIRA. M. da Glória M. **O CEFET-ES como não lugar**: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. 90 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, Vitória, 2008.
OLIVEIRA, Marta Kholl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 12, p. 59-73, set./out./Nov./dez. 1999.
PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação da profissional e EJA. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.
SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes *campus* Vitória.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: UFES, 2012.
SCOPEL, Edna Graça; *et al*. Tecendo reflexões sobre as percepções, as vivências e os saberes dos sujeitos da educação de jovens e adultos: contribuições da reunião intermediária na formação humana e profissional de alunos e professores do Proeja. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org). **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012.
THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.
VIEIRA, Tatiana de Santana. **A identidade como metamorfose**: PROEJA, entre o prescrito e o vivido. 85 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação lato sensu em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, 2010.
VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. 253 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, 2014.

IMPACTOS DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA NO ESPÍRITO SANTO

Maria Geovana Melim Ferreira
Iraldirene Ricardo de Oliveira
Dalva Mendes de França

Introdução

Este artigo objetiva destacar o contexto da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo (ES), na perspectiva da problematização desse debate a partir da análise dos impactos do Programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra Capixaba, desenvolvido no Espírito Santo (ES), no período de 2008 a 2011. Impactos esses observados tanto em relação à oferta da modalidade pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), quanto em relação às comunidades em que o Programa atuou. Objetiva, ainda, refletir sobre a realidade da Educação do Campo, na interface com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, imbricada com os embriões de luta e experiências da Educação Popular, que se configuraram na experiência do ProJovem Campo – Saberes da Terra. Esse diálogo perpassa concepções pertinentes à temática deste trabalho de pesquisa, e dialoga com as demais pesquisas no âmbito do Observatório de Educação (OBEDUC) relacionadas com a luta pela garantia do direito a uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, tendo como pressupostos a formação e a emancipação humanas. Assim, tomamos essa experiência, na perspectiva de análise da relação com as demandas educativas e de qualificação social e profissional na vida dos educandos/educandas e as possíveis repercussões nas comunidades camponesas onde esse Programa foi desenvolvido.

O estudo é de natureza qualitativa, o que possibilita captar a essência do objeto, numa perspectiva holística dos fenômenos, "[...] que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas

interações e influências recíprocas". Nesse sentido "[...] passa-se a advogar [...] a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais" (WELLER; PFAFF, 2010, p.30). Essa abordagem permite ainda, em sua complexidade, explorar "o enfoque dialético/crítico-participativo e valorizar as contradições dos fatos observados, [...] as oposições entre o todo e a parte, além do vínculo entre o saber e o agir com a vida social dos homens" (CHIZZÓTTI, 1985, p. 80).

A estratégia metodológica utilizada foi estudo de caso, entendido como uma investigação sistemática de uma instância específica, que busca retratar a realidade de forma completa e profunda e que procura reunir o maior número de informações sobre o objeto de interesse (MICHEL, 2009). Dessa forma, a coleta de dados se deu por meio de instrumentos como: análise documental e questionários.

A análise documental foi tomada como fonte potente de evidências que nos permitiram fundamentar afirmações e declarações, bem como "[...] complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse sentido, lançamos mão, ainda, dos dados empíricos coletados pela equipe de formação da UFES, por meio da realização de grupos focais, na "Quinta Etapa de Encontros de Acompanhamento" (SCARIM; OLIVEIRA, 2012, p. 43), quando foram ouvidos representantes das comunidades, movimentos sociais, educandos/educandas e educadores/educadoras. A leitura desses documentos, a escuta das gravações dos grupos focais, bem como a leitura do livro "Experiências que brotam da terra: as reflexões e vivências dos educadores e educadoras" (SCARIM; OLIVEIRA, 2012), nos deram pistas para, por amostragem teórica[1], procurarmos o contato com algumas comunidades onde o Programa atuou, para verificar o resultado da experiência nas suas vidas e nas comunidades, além de suas perspectivas no âmbito da formação para

[1] Nessa estratégia, as decisões em relação ao tamanho da amostra [...] só serão tomadas no processo de investigação em si durante a busca por casos interessantes e contrastantes que, por sua vez, estão orientados para teorias que precisam ser desenvolvidas no final da investigação (WELLER; PFAFF, 2010, p. 44).

o trabalho. Nessa etapa trabalhamos com dados referentes aos questionários, que foram respondidos em 2014 por 3 (três) representantes das comunidades/movimentos sociais (Comunidade de Praça Rica e do MST), 2 (dois) educandos/educandas (egressos das turmas de Praça Rica e Comunidades Quilombolas) e 04 (quatro) educadores/educadoras (que atuaram nas turmas de Córrego do Espinho, Praça Rica, Comunidade Palmitinho e Assentamento Castro Alves).

O Campo em contexto de lutas e possibilidades

No atual momento de avanço do capitalismo no campo, a luta pelo acesso aos direitos universais e a atuação dos movimentos sociais do campo demarcam a oposição entre dois projetos políticos distintos: o do agronegócio, que no ES se consubstancia no Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba - PEDEAG (ESPÍRITO SANTO, 2008), e o do campesinato. O PEDEAG, que propõe a integração competitiva ao mercado global e o avanço das monoculturas do eucalipto, da cana-de-açúcar, da fruticultura e da pecuária, além da exploração de mármore, granito e petróleo, delimita um projeto de educação voltado para a transformação da população em estoque de mão de obra qualificada, de acordo com critérios dos grandes capitais industriais e das empresas integradas em seus arranjos produtivos.

Nesse contexto, partimos da compreensão do Campo como território de disputa, em que se evidencia a expansão do agronegócio e onde as pequenas propriedades vêm sendo ameaçadas pela concentração fundiária que promove a destruição de sua cultura, dando origem à falta de condições básicas de sobrevivência e à precariedade da educação, o que resulta na expulsão das famílias e, consequentemente, no fechamento das escolas[2].

[2] Nos últimos 12 anos foram fechadas 499 escolas do campo na rede estadual e 1.744 nas redes municipais, totalizando 2.243 escolas no Estado do Espírito Santo. [...] o número de escolas fechadas é alarmante [...], pois equivale a 65% das unidades escolares do ES existentes no campo. É importante destacar que, no período de

Assim se constitui a agenda de luta dos camponeses/camponesas que destacam a necessidade de condições dignas de vida pelas quais ter acesso à terra é a primeira condição para a garantia da vida no campo. Em entrevista concedida ao Século Diário sobre a ocupação ilegal de terras no ES, Scarim (2007) afirma que "há, a partir dos conflitos existentes no espaço agrário capixaba, um processo violento de tentativa de desterritorialização das populações camponesas". Nesse sentido, Antônio Sapezeiro[3], durante sua participação numa mesa de debate sobre juventude do campo, expressa com determinação que "ficar no campo não é um fardo mas, sim, um desafio".

Figuras 1 e 2[4] - Participação de educandos/educandas na discussão da juventude do campo em encontro formativo do Programa (2011).

O Plano Camponês, em contraposição a essa lógica capitalista que explora a terra como terra de negócio, sinaliza para uma Reforma

1998 a 2010, 69 redes municipais fecharam escolas no campo e, em 32 municípios, a rede estadual também provocou esse ato de negligência. Os dados revelam ainda que dos 76 municípios nos quais existiam escolas estaduais no campo, 35,5% desses municípios não têm (mais) escolas para os camponeses/camponesas estudarem (FRANÇA, 2013, p. 54).

[3] Educando da comunidade quilombola do Córrego do Chiado, município de São Mateus, norte do estado do ES.

[4] Os sujeitos das Figuras 1 e 2 autorizaram a publicação das imagens produzidas durante esse encontro que aconteceu no Centro de Aperfeiçoamento de Líder Rural (CALIR), localizado no município de Viana (ES).

Agrária Popular[5], para a produção de alimentos limpos, sem venenos, e utilização de processos coletivos de beneficiamento e comércio de alimentos de uma agricultura camponesa, indígena e quilombola, imbricadas no projeto de educação na perspectiva da emancipação humana, no sentido expresso por Marx (2009).

Nesse intento, o debate atual da Educação do Campo nos provoca a refletir sobre a oferta educacional precária, o que aponta para a necessidade de compreendermos que a negação do acesso à escolarização vem sendo uma forma perversa de exclusão[6], que interfere na constituição das trajetórias dos sujeitos do campo. Denunciam também, em seu bojo, a ausência de políticas públicas, o êxodo rural, a negação do direito à terra, à saúde, ao trabalho, em suma, do direito à dignidade humana. No entanto, é importante inferir que, mesmo diante dos desafios enfrentados pelos camponeses/camponesas ao viverem no/do campo em uma sociedade capitalista, dividida em classes, esses sujeitos vão reconstruindo diferentes formas de se apropriarem de conhecimentos, de novas relações e novas maneiras de se organizarem coletivamente, resistindo assim, às amarras do capital, como expressa a juventude camponesa, na figura 1.

Nesse propósito, Gildete Rosa da Silva, uma das dirigentes estaduais do Setor de Educação, evidencia a importância do ProJovem Campo para os movimentos sociais:

> [...] o Programa resgatou a vontade de estudar, pois muitos educandos (as) estavam muito tempo afastados da escola, sem motivação. Esse reencontro foi crucial para ampliar a visão de mundo, recuperar a necessidade da apropriação dos conhecimentos fundamentais que geram a vida, que incluem formação político-ideológica e apropriação dos conteúdos socialmente construídos e acumulados por eles e pela sociedade.

[5] De acordo com Stédile, (CALDART *et al*,2012, p. 660) "consiste na distribuição massiva de terra a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses".

[6] Nos estudos de Oliveira e Filho (2011) encontra-se uma discussão importante acerca das questões afetas a evasão na EJA e no PROJOVEM Campo – Saberes da Terra Capixaba.

Para que essas transformações se concretizem, compreendemos ser preciso consolidar uma educação que suscite a classe trabalhadora a assumir a sua identidade, que respeite o seu modo de vida, sua dinâmica social e que acolha seus saberes e experiências no processo pedagógico. Isso implica a definição de um projeto político e pedagógico que objetive a formação da criança, do jovem, do adulto e do idoso, na perspectiva do desenvolvimento baseado na agroecologia, que incorpora a agricultura camponesa/popular e os valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico/profissional (CALDART, 2004). Essa concepção de Educação do Campo é evidenciada por Fernandes (2004, p. 97), ao afirmar que "a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico", ao que acrescenta que seu pensamento é "defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa".

Nessa perspectiva contra hegemônica à logica do capital, a Educação Profissional do Campo é compreendida como educação, pelos parâmetros políticos-pedagógicos da Educação do Campo, segundo Caldart

> [...] não se trata de pensar uma educação profissional em separado para o campo, para seus sujeitos e fragmentada do debate geral [...] mas sim de trazer para o debate geral de concepção e de políticas públicas de educação profissional, questões que têm sido formuladas desde a realidade, esta sim específica, do trabalho no campo, dos embates de projetos de desenvolvimento, de modos de fazer agricultura e das experiências de formação profissional dos sujeitos (2010, p. 230).

No âmbito da EJA Campo, em que a dimensão do trabalho passa a fazer parte desde muito cedo da vida das pessoas, consideramos necessária a incorporação do trabalho como princípio educativo, pois "trata-se de compreender a importância do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749). Araújo aborda essa questão da seguinte forma:

> Os camponeses têm experiências no que diz respeito aos saberes da experiência, porém esses saberes por si só são insuficientes para dar conta, na atualidade, da complexidade a que estão submetidos nas relações socioeconômicas no campo. Nesse contexto, percebe-se que os mesmos trabalhadores que foram alijados do acesso à escola também foram alijados de uma formação profissional consistente e coerente com as suas demandas (2012, p. 255).

A compreensão do trabalho como categoria fundamental da constituição humana é corroborada por Marx e Engels (1974), que afirmam ser o trabalho a condição básica de toda vida humana e que:

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

No ProJovem Campo – Saberes da Terra Capixaba, o trabalho é assumido como princípio educativo do processo pedagógico, a partir do qual se propõem metodologias que permitam o estudo, a pesquisa e a experimentação sobre a realidade, como práticas mobilizadoras do processo de formação. Nesse sentido, a alternância pedagógica é assumida como elemento curricular central na proposta do Programa, sendo desenvolvidas atividades pedagógicas entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Uma proposta na qual a organização do processo educativo pressupõe a combinação e a integração de períodos de formação na escola com a formação na família/comunidade, buscando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico e articulando diferentes tempos, espaços, práticas educativas e diferentes saberes. Dessa forma, o Programa constituiu uma experiência de integração do currículo que, para a classe trabalhadora, dá sentido à realidade e produz condições para que possam transformá-la (RAMOS, 2002).

O ProJovem Campo reconhece o homem como sujeito de conhecimentos produzidos na interação com o mundo social e tomados como instrumentos de transformação da realidade, do

mundo. Nesse sentido, a categoria experiência, na perspectiva teórica de Thompson (2002), torna-se referência importante e nos fornece elementos para compreendermos que na educação de jovens e adultos a relação dialética entre educação e experiência é fulcral. Assim, compreendemos que os sujeitos jovens e adultos camponeses detêm um conhecimento que foi construído e passado pelos seus pais, avós, sua comunidade, vivenciado no trabalho e em suas lutas, ou seja, construído a partir da práxis cotidiana, e que esse conhecimento não deve ser desconsiderado e nem estar desarticulado do trabalho educativo. Esses saberes da experiência são os únicos aos quais têm acesso. Os saberes das ciências, da filosofia, da arte, que representam o desenvolvimento histórico da humanidade, ficaram sempre nas mãos dos grandes proprietários de terra, dos latifundiários, da classe burguesa. Para Thompson, é necessário o equilíbrio entre o saber científico e o saber da experiência. Ele considera que os sujeitos jovens e adultos camponeses, seus saberes da terra, da luta, da experiência, seus desejos, anseios, modificam [...] "às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional", interferindo na definição do método de ensino, na formação de educadores, no currículo, [...] "podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo" (THOMPSON, 2002, p. 13). Thompson aposta, inclusive, na possibilidade de que as universidades possam se engajar e se voltar para o atendimento dessa demanda social e aprender com esses sujeitos adultos (idem, p. 46).

A materialidade do pensamento desse autor aparece em relatos dos educandos/educandas engajados no movimento social (quilombola, de pequenos agricultores – MPA, por exemplo), sobre as dificuldades demonstradas pelos educadores/educadoras em relação à agroecologia. Relatam que "[...] Tinha professor que não acreditava e nem incentivava a agroecologia. [...] A questão agroecológica, o educador aprendeu com o educando [...] eu tenho o material que o educador não tem. Eu tenho esse material por essa questão do movimento, que o movimento é um aprendizado [...] Tinha aula que a gente já sabia".

Ventos a favor

A mobilização em prol de uma Educação Básica do Campo, iniciada em 1998 após muitas lutas do conjunto das organizações de trabalhadores/trabalhadoras do campo, conquistam no âmbito das políticas públicas, marcos importantes constituídos no campo legal, referentes à Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), documento de referência para a política da Educação do Campo, precedidas pelo Parecer da relatora, a Professora Edla Araújo Lira Soares (Parecer CNE/CEB nº 36/2001). A análise do tratamento recebido por essa modalidade de ensino nas Constituições brasileiras mostra claramente os contornos de uma política de educação específica para o campo. O reconhecimento da Pedagogia da Alternância, por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2006, constitui outro marco importante que normatiza a possibilidade de articulação da aprendizagem escolar e da aprendizagem no âmbito familiar/ comunitário, além da Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que institui Diretrizes Complementares para a Educação do Campo. Mais recentemente, o Decreto nº 7.352/2010, que atribui ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, propõe o enfrentamento de quatro problemas: a redução do analfabetismo de jovens e adultos; o fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional; a garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; e a promoção da inclusão digital, com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

Como parte dessas conquistas, em 2008 ocorre a criação do Comitê Estadual de Educação do Campo do ES, que tem como objetivo propor e monitorar políticas públicas de Educação do Campo no estado do Espírito Santo.

Em 2010 temos a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que retoma as articulações dos movimentos sociais, comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo e as organizações

sindicais (além de outras instituições), com ênfase na ampla participação das universidades e institutos federais de educação. Desde a sua criação, o FONEC toma posição contra o fechamento de escolas no campo e pela construção de novas unidades, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (FONEC, 2010, p. 03).

Em 2013, durante encontro de planejamento[7], o FONEC critica fortemente a condução dada pela atual política de indução da formação/capacitação aligeirada e funcional voltada ao mercado imediato, e reafirma a importância da formação técnica profissional com currículo integrado, e a proposta de "EJA escolarização, com qualificação social e profissional", consignada no Projeto Saberes da Terra (FONEC, 2013).

Sobre o caminho trilhado - Cenário do ProJovem Campo - Saberes da Terra

O ProJovem Campo[8] foi constituído por uma ação integrada do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação

[7] Convocada pela Coordenação Nacional do FONEC ocorreu nos dias 13 e 14 de junho, em Brasília – sede do CESIR/CONTAG –, a "Oficina de Planejamento do FONEC", para o corrente ano de 2013 e 2014. Para esse encontro de trabalho foram convocadas representações estaduais do Movimento Nacional de Educação do Campo. Vinte (20) estados brasileiros encaminharam delegados escolhidos de acordo com o limite de vaga, e por critérios previamente determinados pela Coordenação Nacional, de maneira que espelharam a organização do Movimento de Educação do Campo internamente a cada estado representado. Assim, o "Grupo Nacional de Trabalho", que denominamos de "Oficina de Planejamento", foi constituído por 68 participantes, com a seguinte distribuição: 38 representantes de movimentos sociais e sindicais do campo; 17 de instituições públicas universitárias; 09 de secretarias de estado da educação e, na condição de convidados diretos da Coordenação Nacional, dois representantes da Frente Parlamentar Mista de Educação do Campo; um representante da UNDIME e um representante do Unicef. Além desses, também sob convite direto da Coordenação do Fórum, estiveram presentes durante o encontro um Profissional Servidor do MEC e um do MDA.

[8] Ver Projeto Base: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), entre outros. No Espírito Santo, o ProJovem Campo – Saberes da Terra Capixaba[9] foi assumido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), mas não reproduziu a intersetorialidade prevista na sua origem, contudo, foram preservadas importantes parcerias com os movimentos sociais do campo e com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/Agricultoras Familiares: PROJOVEMCampo - Saberes da Terra surge a partir da incorporação do Programa "Saberes da Terra"[10] à Política Nacional de Juventude. De acordo com nota técnica sobre o Programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra (FONEC, 2012, p. 6)

> O Saberes da Terra tem sua origem nas experiências pedagógicas dos movimentos e organizações sociais do campo, e pauta sua proposição e argumentação pedagógica em elementos teórico-metodológicos originários de uma tradição pedagógica socialista, com base no materialismo histórico e dialético, assume a defesa da educação como prática social emancipatória, referendando-se nos pressupostos da educação popular freireana.

Apesar de o PROJOVEM Campo consistir numa proposta de escolarização na perspectiva da formação humana, que corrobora os princípios da Educação do Campo, torna-se necessária uma análise mais crítica à forma aligeirada da oferta, constituída em programa

[9] Maior detalhamento sobre o Programa no ES encontra-se em estudos anteriores de Oliveira e Filho (2011).

[10] Como diagnóstico do que já ocorreu, constata-se que o Programa "Saberes da Terra", de 2006 a 2008, marcou um momento muito forte de debate, mobilização e articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, por iniciativa direta do MEC. Houve pequenos avanços na perspectiva de pensar a EJA como escolarização, e não apenas alfabetização, que retrocederam com a mudança de governo, já do primeiro para o segundo mandato do Presidente Lula. Enfim, o debate da EJA subsumiu-se na SECADI, especialmente no atual Governo (FONEC, 2013).

paralelo e de ação descontínua na oferta da EJA, como denunciam os estudos de Barbosa (2008) e Oliveira e Filho (2011). No que se refere a estas experiências pontuais dos programas, Caldart, (2002, p.26) aduz que "não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas da nossa resistência", contudo, não podem se tornar ato contínuo, precisamos de políticas estruturantes. Nesse sentido, o FONEC (2013, p. 4), em suas conclusões, corrobora a seguinte assertiva:

> Perdemos o horizonte da EJA vinculada aos princípios da Educação Popular e à perspectiva de extrapolar os limites da institucionalidade. Os processos de EJA se dão a partir de programas institucionais que geralmente não condizem com a realidade de cada região. Os dados apresentados nas tabelas de resultados não têm concretude. **Os programas são pró-forma, não existe uma articulação entre os diferentes sujeitos que poderiam contribuir na implementação dessas políticas**, isso impossibilita sua efetivação. Há estados em que não existe nenhuma matrícula de EJA, a grande maioria dos estados só realiza o que o MEC demanda. E ainda com grandes problemas de gestão. [...] Diagnosticamos que o que está posto como política de EJA no âmbito nacional não nos serve, retrocedemos nos pequenos avanços que havíamos conquistado. Precisamos voltar a pautar e defender uma política de EJA estruturante, que supere a fragmentação, a precarização e a subordinação à lógica empresarial de instrumentalização para a empregabilidade imediata. (grifo nosso)

Diante da contundente avaliação oriunda desse encontro podemos, de certa forma, afirmar que para o conjunto de políticas da educação estadual do ES, o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, além de representar um desafio político e pedagógico de escolarização, buscou fomentar a discussão sobre a política de EJA, na perspectiva de dar visibilidade à discussão da EJA Campo dentro da Secretaria de Educação. Podemos ainda inferir sobre o impacto[11]

[11] Em 2008, quando a SEDU fez a adesão ao ProJovem Campo – Saberes da Terra, a oferta da EJA nas escolas do campo era bem reduzida. Comparando dados do Censo Escolar – 2008, referentes à matrícula da EJA no 2º segmento, nas escolas do campo pertencentes à rede estadual, constatamos que, dos 78 municípios, somente em seis (6) municípios a rede estadual contribuía com a escolarização dos jovens e adultos do campo. Essa oferta estava concentrada em apenas oito (8) escolas,

das matrículas do referido Programa na rede estadual de ensino e suas imbricações na expansão da oferta da modalidade no contexto estadual, tendo como consequência um aumento de mais de 100% nas matrículas.

Os dados levantados nos permitem constatar a negação do direito ao acesso, à permanência e continuidade da escolarização dos sujeitos trabalhadores da EJA. Mesmo a partir do indicativo de aumento de 73% na matrícula na EJA/ 2º Segmento nas escolas do campo (SEDU, 2009), esses números não garantiram a adoção de políticas públicas de enfrentamento da demanda de escolarização da população jovem, adulta e idosa do campo, que ampliasse a oferta de uma educação que contemplasse as características e necessidades específicas para os educandos/educandas no seu ambiente sociocultural. Isso implicaria o desenvolvimento de ações conjuntas entre os movimentos sociais e a sociedade organizada, tensionando o Estado, no sentido de lutar para garantir o direito de escolarização e emancipação humana para esses sujeitos, como corrobora o Documento Base Nacional Preparatório da VI CONFINTEA:

> A dinâmica sociocultural e política de nossa sociedade, bem como o envolvimento dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais, aponta para uma nova configuração da EJA como um campo específico de direitos e responsabilidade político-educacional. Entretanto, estes avanços são ainda tensionados pela persistência de situações de exclusão de parcela significativa da população e por limitações no âmbito

---

totalizando 422 matrículas em todo o estado. Constatamos que a situação na rede municipal não era tão diferente em termos proporcionais, considerando que a obrigatoriedade da oferta de escolarização nesta etapa de ensino está direcionada a essa rede. De acordo com dados do Censo Escolar – 2008, a oferta da EJA 2º segmento da rede municipal estava restrita a oito (8) municípios, num total de 648 matrículas. Ainda de acordo com dados censitários, em 2009, quando as turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra começaram a funcionar, dos trinta e um (31) municípios que tinham oferta da EJA/ 2º segmento (rede estadual e municipal), em onze (11) destes municípios a oferta se restringia às turmas do Programa. Configura-se nessa época a ampliação do atendimento por parte da rede estadual que passa a atender 1.556 matriculas, dentre estas, mais da metade (816 matrículas) eram do PROJOVEM Campo.

> das políticas sociais. Este cenário demanda dos gestores públicos, educadores e movimentos sociais a realização de esforços para a garantia do direito à educação de jovens, adultos [e idosos], buscando novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público (BRASIL, 2008, p. 12).

A análise dos dados[12] referentes ao perfil dos educandos/educandas do Programa nos permite também inferir questões estruturais que precisam ser discutidas profundamente com toda a sociedade organizada, no intuito de se contrapor ao modelo hegemônico de campo, rumo a mudanças sociais, com ênfase para a questão agrária. Esses dados, equivalentes a 17 turmas (72% das turmas), nos apontam um percentual de 53,8% de educandos/as atendidos no Programa que, apesar de viverem no campo, não são agricultores familiares. Muitos são diaristas, migrantes sazonais, assalariados rurais, o que justifica o percentual de 6,9% de educandos/as que deixaram de participar do Programa em função da impossibilidade de conciliar as aulas (TE) com o trabalho.

Outros dados organizados pela coordenação do Programa na SEDU referem-se ao levantamento[13] que envolveu coordenadores de turmas,educadores/educadoras,educandos/educandas,e comunidades na busca de informações sobre cada educando/ educanda que não estava mais frequentando o Programa. Constatamos que 4,1% deixaram de frequentar as aulas por motivo de mudança, número este que revela a situação dos migrantes sazonais ou daqueles que não têm a própria terra para cultivar. A falta de transporte (2,9%) também foi motivo fundamental para que vários não conseguissem permanecer na escola. Em relação às condições de acesso à escola, podemos inferir que, dos 53,5%

[12] As matrículas do ProJovem Campo – Saberes da Terra se consolidaram inicialmente em 30 turmas (reduzidas a 29 durante o percurso), distribuídas em 19 municípios do estado. No processo de matrícula foram utilizados questionários específicos preparados pela SEDU (coordenação do Programa), pelos quais foram levantadas questões referentes à escolarização, composição familiar, características da comunidade e a relação do educando/educanda com a terra, ou seja, se agricultor familiar, meeiro, assentado.

[13] Pesquisa sobre os motivos da evasão nas turmas.

considerados desistentes, 22,6% nunca a frequentaram, muitos pelo motivo da falta de transporte. Somando-se a essas inferências, uma análise mais detalhada das questões afetas à evasão foi evidenciada nos estudos de Oliveira e Filho (2011), que assinalam reflexões importantes acerca de implementações ao Programa no ES que precisam ser aprofundadas, com o objetivo de pautar e constituir políticas públicas que atendam às demandas de escolarização da classe trabalhadora do campo.

Na sociedade atual, a educação vem sendo pautada como espaço de contradição, pois que ela busca reproduzir a sociedade vigente. No entanto, à medida em que as lutas são travadas e a sociedade se transforma, a educação também se transforma ou é transformada por ela (ORSO, 2008). Sendo assim, é de extrema importância conhecer a dinâmica das contradições inerentes aos fenômenos, no que elas podem provocar de transformações no mundo. Com relação a essa questão, Tse-Tung (1999) afirma que:

> A concepção dialética do mundo nos ensina, sobretudo, a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, a partir dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições (p.45).

Nesse sentido, em suas reflexões e lutas, os educandos/educandas do ProJovem percebem que além dos programas e projetos faz-se necessário lutar por politicas públicas, que é preciso compreender também que as mudanças estruturais no campo educacional possivelmente se concretizarão se os movimentos sociais e o povo, de forma organizada, batalharem em função da transformação da sociedade. Refletem sobre a necessidade de terem a terra para colocar em prática o que aprenderam no PROJOVEM e, reconhecem, ainda, a importância de as aulas serem dentro da comunidade, no sentido de lhes proporcionar condições de compreender e intervir em suas realidade. Nessa direção, Tse-Tung (2009) reconhece o homem como sujeito do conhecimento que é produzido na interação com o mundo social, possibilitando, assim, desvelar a aparência, com vistas à apreensão sua da essência - orientadora de caminhos a trilhar -

tomada como conteúdo da compreensão e transformação da realidade, do mundo. Aduz ainda que "todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta", contudo há "[...] a necessidade de aprofundar o conhecimento".

Sementes deixadas pelo caminho – quais os frutos que já podem ser colhidos?

Uma das fontes documentais estudadas para esse trabalho lança mão do banco de dados do PROJOVEM Campo, dentre elas publicações como "Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo: reflexões e vivências" (SCARIM; OLIVEIRA, 2012), que trata da sistematização das experiências da equipe de formadores que atuaram pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como responsáveis pela formação dos educadores do PROJOVEM Campo – Saberes da Terra. Procurávamos identificar nesse material registros que nos ajudassem a analisar a influência do Programa na formação social e profissional e, também, na vida dos educandos/educandas além de investigar as repercussões do PROJOVEM Campo sobre a vida das comunidades. Identificamos nos registros da Quinta Etapa de Acompanhamento a referência aos grupos focais que, segundo a equipe de formação, constituía uma técnica de levantamento de dados importante, em que "as expressões reveladas pelos sujeitos a respeito do objeto investigado se apresentam com uma riqueza ímpar de dados, pois a discussão propicia a emersão de ideias que não surgem numa entrevista individual e nem em um questionário escrito" (SCARIM; OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Priorizamos para este estudo captar elementos sobre a Qualificação Social e Profissional (QSP) que, embora não tenha sido muito focada na formação dos educadores/educadoras aparece com muita frequência nos relatos dos educandos/educandas, como é o caso de um educando que falava sobre a sua expectativa em relação à participação no Programa. Segundo ele, o fato de participar de um movimento social exigia dele maior aprofundamento, e que ele estava satisfeito pela oportunidade que teve de "[...] conversar mais sobre o movimento na

sala de aula", por ter conseguido "[...] um entendimento sobre a agricultura camponesa, sobre questões políticas de degradação, dos impactos do eucalipto [...] que, em sua opinião, tratava-se de "[...] um diferencial do PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, que é [...] unir essa sabedoria da terra com a [da] escrita, com outros saberes".

Observamos em diferentes relatos muitas aprendizagens referentes ao Arco Ocupacional[14] Produção Rural Familiar, que constituiu o referencial da Qualificação Social e Profissional do Programa: desde aprendizagens acerca do perigo do uso de veneno nas lavouras, a produção de caldas para controle de insetos, a preservação de sementes crioulas, entre outras aprendizagens relacionadas ao resgate e valorização dos saberes dos seus ancestrais. Segundo registros de acompanhamento de uma roda de conversa com educandos/educandas, eles afirmam que "aprenderam muito com os senhores e senhoras da comunidade. Eles passaram experiência, sabem fazer peneira, balaio. [...] Recuperou o que os mais velhos já estavam acanhados de falar. Estavam perdendo o remédio [...]".

Cabe ressaltar que muitas das práticas relacionadas à QSP eram desenvolvidas no Tempo Comunidade, e que a satisfação em relação a esse elemento metodológico da Pedagogia da Alternância[15] ficou muito caracterizada nos relatos traduzidos dessa forma pela equipe de formação. Na visão dos educandos "**o jeito dos professores ensinar era muito bom**. Para eles/elas era muito importante ir à escola para estudar e os professores irem até suas casas e à plantação para auxiliá-los" (SCARIM; OLIVEIRA, 2012, p.45). (grifo das autoras).

[14] O Arco Ocupacional consiste num conjunto de ocupações inter-relacionadas sob uma base técnica comum, que no ProJovem Campo Saberes da Terra se materializa nas seguintes ocupações: sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, aquicultura e agroindústria (BRASIL, 2008, p.15).

[15] O percurso formativo do ProJovem Campo incorpora a experiência da alternância do Pronera, considerando-a enquanto dimensão formativa e principio fundamental do Programa. Valoriza os diferentes saberes no processo educativo e compreende os diferentes tempos e espaços de formação dos sujeitos.

Relatam ainda que essa aproximação com suas atividades laborais se refletiu na sua autoestima e nas suas práticas produtivas, especialmente na tomada de consciência em relação aos perigos do uso de agrotóxicos nas lavouras e a consequente ação de aprender e disseminar as práticas da agroecologia. Algumas comunidades relatam que o Programa contribuiu ainda para mudanças no cenário local, a partir do desenvolvimento dos projetos ligados às práticas da Qualificação Social e Profissional, no âmbito da horticultura e agroindústria, principalmente.

Recuperamos abaixo, o depoimento de João Luiz Cerri, técnico da SEDU, responsável pela Educação do Campo na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, que acompanhou de perto todo o percurso formativo do Programa.

> Nossos educandos estão sendo qualificados no âmbito profissional e social. O desafio é enorme, mas o esforço, a coragem e a dedicação de nossos educadores e educandos transcende qualquer dificuldade encontrada. Além disso, podemos contar com uma formação desafiadora e promotora de autonomia.

Observamos que no percurso formativo do Programa no ES, em alguns casos, a integração e a alternância se fizeram presentes em seu sentido mais significativo, rompendo a dicotomia teoria e prática, e partindo do entendimento de que o que se alterna e integra são os saberes, como é o caso da turma do Córrego Farias (Linhares, norte do ES), a seguir:

> A princípio, houve uma dúvida geral sobre a utilização da metodologia da Alternância, pois entendíamos tempo-escola e tempo-comunidade como espaços fragmentados, e assim a proposta metodológica resumir-se-ia à alternância dos espaços. Com o aprofundamento dos estudos, percebemos a interligação dos tempos e a importância do método para entender que a alternância não está necessariamente nos tempos, mas no diálogo entre os saberes popular e científico, para a construção de novos saberes. Dessa forma, o tempo-escola deve ser continuidade da vida em comunidade e a vida em comunidade tende a ser também espaço formativo na escola (SCARIM; OLIVEIRA, 2012, p. 347).

Na atual fase da pesquisa, temos buscado informações sobre os enraizamentos da experiência do PROJOVEM Campo nas pessoas e nas comunidades. Abordamos, de forma intencional, dois educadores de comunidades de pequenos agricultores, um representante do Movimento Quilombola e um representante do MST, que se responsabilizaram pela aplicação dos questionários referentes aos três segmentos: educador/educadora, educando/educanda e comunidade/ movimentos sociais, totalizando 12 questionários. Não tivemos o retorno de 2 (dois) questionários, equivalentes a educandos do MST e de comunidade de pequenos agricultores. Constatamos, no relato de um educador sobre a formação para o mundo do trabalho, que:

> Muitos de nossos educandos hoje têm uma vida bem diferente da que tinham antes dessa experiência de educação no campo. Hoje eles têm consciência da necessidade da preservação ambiental, procuram produzir de maneira sustentável, apesar das dificuldades e, acima de tudo, o cuidado com a saúde, alimentação, tudo isso foi despertado neles e absorvido por eles e hoje é praticado (EDUCADOR DA TURMA DE CÓRREGO DO ESPINHO, Pancas – ES).

Sobre esse aspecto, já havíamos identificado, nas gravações dos grupos focais de educandos/educandas, as mudanças indicadas nas suas práticas cotidianas, desde o papel de bala que deixaram de jogar na rua, a sua participação na roda de conversa na sala de aula, colocando suas opiniões, o exercício de práticas de solidariedade na sala de aula, até a possibilidade de cuidar da lavoura com mais intimidade com a agroecologia, e de ter condições de debater este assunto com o fazendeiro. Observamos que esse comportamento transparece nos relatos atuais sobre a experiência do ProJovem Campo na vida profissional, como no caso da educanda da Turma de Praça Rica, do município de Vila Pavão (ES):

> Aprendi novas técnicas de manuseio da terra e das plantações, além de me incentivar nos trabalhos de artesanato, no qual eu me dedico mais. [...] hoje em dia eu continuo comercializando meus produtos e trabalho em casa, com artesanato (EDUCANDA EGRESSA DO PROJOVEM CAMPO).

Sobre o que significou a experiência do ProJovem Campo para as comunidade, além das mudanças observadas e enraizadas, segue o depoimento de uma educadora do Setor de Educação do MST que assim relata:

> O ProJovem oportunizou aos jovens a voltarem a estudar, estabelecendo vínculos concretos com a realidade, debatendo temas que estimulavam a apropriação dos conhecimentos e a intervenção na realidade. [...] com certeza essa formação contribui com o desenvolvimento da comunidade. [...] os jovens que passaram pelo ProJovem em sua maioria passaram a ter uma visão mais crítica dos desafios enfrentados pela comunidade. Muitos se inseriram nas instâncias de algumas organizações e ou das comunidades, preocupando-se/envolvendo-se com dilemas do meio (EDUCADORA DO MST).

Para ela, e para o movimento que representa, ficou a expectativa em relação à continuidade da EJA, que tem sido uma das bandeiras de luta do MST. Segundo seu depoimento, "a continuidade é um gargalo [...] não temos uma política de incentivo e garantia desse direito. Aos povos do campo geralmente são ofertadas campanhas que são passageiras e descontinuas".

Sobre as pedras no caminho: lutas que ainda precisam ser travadas

Vivemos um momento de enfrentamento dos interesses privatistas constituídos no Pronatec,[16] cuja proposta ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições-universidades e institutos federais- como bem define o FONEC (2013, p. 5):

> [...] o sentimento é de que, na atual correlação de forças, não só não tivemos condições de impedir sua instituição, como também, pelo fato de haver muito dinheiro envolvido, ele ostenta um potencial de cooptação das próprias lideranças dos trabalhadores do campo e dos trabalhadores da educação. Por consequência, os próprios trabalhadores não conseguem percebê-lo, senão como uma oportunidade; pior, como se fosse a única

[16] PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que tem por fundamentação ideológica formar, em curto prazo, pessoas para atender às exigências mercadológicas.

> oportunidade de formação técnico-profissional que lhe cabe. O Pronatec contribui a que não se cogite discutir o acesso aos cursos técnicos com escolarização, que é efetivamente o que os trabalhadores precisam, ainda que, em geral não tenham consciência disso.

A expectativa de continuidade da proposta do Programa Saberes da Terra permanece para aqueles que não puderam participar do Programa na época em que este foi desenvolvido, e para muitos que não conseguiram prosseguir estudos porque, como alguns afirmam, "não tenho condições de estudar ao dia, tenho dois filhos pequenos e à noite não tem transporte para ir até a sede do município e fazer o ensino regular" (EDUCANDA EGRESSA DO PROJOVEM CAMPO).

Ainda, em 2014, temos muitos desafios para a concretização deste grande sonho de escolarização da classe trabalhadora do campo que, segundo o relato de uma moradora da comunidade de Praça Rica, município de Vila Pavão, "[...] a continuação da EJA seria importantíssima, as pessoas deveriam continuar os seus estudos; estudar na própria comunidade seria melhor ainda, pois não perderiam o vínculo com a terra, com o campo". Infelizmente não é desse jeito que pensam os governantes. Diante da grande demanda de escolarização da população jovem, adulta e idosa do campo,[17] deparamo-nos hoje com apenas 17 escolas estaduais ofertando a EJA[18] (o equivalente a um total de 730 matrículas). Dessas escolas, somente 5 (cinco) oferecem o Ensino Médio, com 155 matrículas.

A colheita foi interrompida, a lógica do mercado ainda prevalece, o sonho dos companheiros e companheiras precisa esperar. Diante desses desafios, nos colocamos na pesquisa numa tentativa de podermos contribuir para que as reflexões acerca do percurso formativo do PROJOVEM Campo - Saberes da Terra Capixaba fortaleçam as lutas para recuperar o Programa Saberes da Terra,

[17] No tocante ao analfabetismo no campo brasileiro, os dados do IBGE (2010) apontam que 23,2% com 15 anos ou mais, ainda é considerada iletrada. No Espírito Santo, esse índice alcança a taxa de 15,1% da população do campo capixaba (FRANÇA, 2013, p. 222).

[18] Levantamento feito a partir de dados consolidados pela SEDU até 16/04/2014. Fonte: Sistema de Gestão Escolar - 2014 - SEDU/GEIA/SEE

conforme seu projeto original, enquanto proposta de escolarização e formação profissional para jovens e adultos do Campo, para a etapa do Ensino Fundamental e com expansão a ser feita à EJA Ensino Médio Integrado. Corroboramos o entendimento de Araújo (CALDART *et al*, 2012, p. 255) para quem "A EJA no campo brasileiro tem como desafio instrumentalizar [...] os trabalhadores para que eles possam restabelecer ligações entre as várias áreas do conhecimento e sua relação com a luta de classes".

Esperamos que, em um tempo não muito distante, possamos retomar o anúncio do companheiro João Luiz e dizer que:

> [...] Estamos na hora de iniciarmos a "colheita" do ProJovem. Os frutos já estão ficando maduros e visualizamos mais uma "safra" para os próximos anos. Com certeza teremos que realizar todo o trato que esta lavoura necessita (poda, fertilizantes), mas faremos isso com base na cultura 'naturalista' e não com a lógica do mercado, ou seja, pedagogias importadas ou impostas, pois nós, camponeses e camponesas sabemos como cultuar a vida (CERRI, 2011).

É preciso assim, avançar em pesquisas que problematizem as questões que estão diretamente imbricadas às dificuldades de acesso, permanência e continuidade da educação escolar, que contemplem as características socioculturais da classe trabalhadora, e lutem pela consolidação de uma educação crítica, democrática e popular que propicie uma elevação da consciência dos oprimidos para que, de fato, esses sujeitos atuem como seres humanos livres e conscientes de seu papel na sociedade, compreendendo a educação como possibilidade de emancipação humana e de "prática da liberdade" (FREIRE, 1987).

Referências

ARAÚJO, M. N. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In. CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARBOSA, M. J. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos.** Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria_jose.pdf>. Acessado em 30 out. 2012.

BRASIL. **Projeto Base - PROJOVEM Campo - Saberes da Terra**. Brasília: MEC / SECAD, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ projovemcampo_base.pdf>. Acessado em: 13 out. 2013.

_____. **Percurso Formativo - PROVEM Campo - Saberes da Terra**. Brasília: MEC / SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, setembro de 2008.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. [Orgs.]. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ESPIRITO SANTO. Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba – NOVO PEDEAG 2007 – 2025.** Vitória: Governo do Estado, 2008.

FRANÇA, D. M. de. **Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos** - MST/ES. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, agosto de 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Oficina de Planejamento 2013 -2014. **Relatório Síntese das conclusões e proposições.** 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARX, K. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, E. C. de; FILHO, C. J. B. Educação de Jovens e Adultos do Campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. **Inter-Ação**. Goiânia. v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez. 2011.

ORSO, J. P. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. *In:* ORSO, J. P.; GONÇALVES, R. S.; MATTOS, V. M. (org). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SCARIM, P. C. **Entrevista concedida ao Século Diário sobre a ocupação ilegal de terras no Espírito Santo**. 2007. Disponível em: <http://br.dir.groups.yahoo.com/group/listageografia/message/44637>. Acessado em 20 ago. 2013.

SCARIM. P. C.; OLIVEIRA, E. C. de. (Orgs.). **Experiências que brotam da terra: as reflexões e vivências dos educadores e educadoras** - Coleção ProJovem Campo - Saberes da Terra Capixaba. V. 1. Vitória - ES: GM Editora, 2012.

SCARIM. P. C.; OLIVEIRA, E. C. de. (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo: reflexões e vivências.** Vitória: Geografares, 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDU). **Censo 2009.** Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/web/censo_2009_ref.htm>. Acessado em: 12 out. 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática - sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UFES. **Programa PROJOVEM Campo Saberes da Terra**. Diários de campo - Relatos. Acompanhamento da equipe de formação. Vitória, 2011, mimeo.

EIXO II

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS NO PROEJA-FIC/PRONATEC EM GOIÂNIA/GO: AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PARA AMENIZAR A DESCONTINUIDADE NA FORMAÇÃO

Cláudia Borges Costa
Maribel Schveeidt
Maryanne Veloso

Eu sei que é difícil, mas você tem que tentar
Força de vontade você tem que lutar
Agora vou dizer o que você vai enfrentar
Leitura, texto e verbos tudo de uma só vez
Pra começar duas aulas de português
Gosto de português
Mas não sou uma pessoa fanática
Pior que português
É quando entra matemática
Números e números é isso todo dia
Acabou a aula e já vem geografia
Falar de território que você não viu
Nas cidades e estados e da área do Brasil
Latitude e longitude é geografia
Acabou a aula e já vem biologia
Falar sobre mim, falar sobre você
Estuda o corpo humano
E qualquer bicho que viver
Estou meio perdido, refresque minha memória.
Rap da Escola (Wesley)

Introdução

A permanência do educando na escola configura um dos problemas sociais que os especialistas brasileiros em educação têm sido insistentemente desafiados a pensar, pois mais de dezesseis por cento de nossos jovens deixaram as salas de aula em 2011, totalizando 1.722.000 brasileiros, segundo dados do IBGE. O direito à vaga em

uma instituição de ensino constitui também o direito ao ingresso, à permanência e ao êxito escolar. A falta às aulas e o abandono dos estudos, seguidos da repetência escolar, são questões que conduzem um grande número de jovens e adultos a uma situação de exclusão social que ultrapassa os limites meramente escolares.

Governo, sociedade e instituições escolares são instigados por esses problemas sociais a pensar novas políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamenta a oferta de ensino que visa a atender o Direito à Educação e o Dever de Educar, no título III, e estabelece o seguinte preceito:

> Art. 4º – O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, pp. 14 -15).

Cabe aos órgãos governamentais, a todo o corpo escolar e à família assegurar ao aprendiz o seu direito garantido na Constituição Federal (artigo 206, inciso I) e na LDB (artigo 3º, inciso I), cujo preceito valoriza o seu ingresso no sistema educacional e a oferta dos meios necessários para sua continuidade.

O desafio social de buscar cumprir esse direito se amplia quando consideramos que cada vez mais adolescentes, jovens e adultos estão chegando ao mercado de trabalho antes mesmo de terem concluído a sua formação básica. E, por muitos se encontrarem em situação economicamente desfavorecida, a oferta de ensino no horário noturno é uma possibilidade para atender à especificidade desses sujeitos. Nesse sentido, é imprescindível compatibilizar o trabalho e a frequência à escola para que a sua formação consiga garantir a equidade do direito ao ensino, na perspectiva de caminhar rumo à igualdade social.

Numa decisão do Governo Federal para atender às especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) surgiu, em âmbito nacional, por meio do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005). Ele propõe a integração entre a Educação Profissional Técnica e Educação de Jovens e Adultos, a oferta objetiva de qualificação profissional e a elevação da escolaridade da classe trabalhadora (RODRIGUES;CARDOSO, 2012). Essa modalidade de ensino configura-se numa prática política e pedagógica também destinada a indivíduos das classes populares excluídos do sistema de escolaridade e poderá fazer o contraponto às estruturas sociais produtoras das desigualdades e da marginalização (CALIXTO, 2004).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC – foi posteriormente instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica, e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, sem a necessidade de vinculá-los à escolarização ou à promoção da mesma. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) surgiram como desdobramentos da parceria com órgãos da Administração Pública Federal e com as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital, no caso do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006), e das ações do PRONATEC.

Dessa forma em Goiânia, a partir da parceria acordada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás (IFG) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) desenvolveu-se, em 10 escolas da Rede Municipal de Educação (RME) o PROEJA-FIC/PRONATEC oferecendo cursos de formação inicial de qualificação profissional, integrados à modalidade EJA de educação básica, ensino fundamental. O projeto político e pedagógico teve como referência as discussões sobre currículo integrado, interdisciplinaridade, utilização de aulas compartilhadas, na expectativa concreta de diálogo da educação profissional com a educação básica.

No início do ano de 2013, tão logo começaram as atividades nas escolas, foi realizada uma coleta de dados por meio de questionário

nas dez escolas da rede municipal de educação de Goiânia. O objetivo era traçar um perfil dos alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) das referidas escolas. O questionário composto por questões fechadas, foi reorganizado de acordo com a realidade de cada escola. As alterações do modelo inicial se deram pelo reconhecimento de que era de fundamental importância considerar a particularidade de cada grupo discente.

O número de alunos que participou da coleta de dados foi de 658, entre os matriculados nos cursos de Informação e Comunicação (Operador de computador), Controle e Processos Industriais (Eletricista industrial), Produção Cultural e Designer (Modelista), Hospitalidade e Lazer (Auxiliar de cozinha), Infraestrutura (Mestre de obras).

Ao longo do ano letivo, percebemos que um número significativo de alunos deixou as escolas. Nesse sentido, algumas questões foram construídas a partir desse contexto as quais, de certa forma, acompanharão as reflexões pertinentes ao desenvolvimento deste texto. São elas: Quais os motivos da não permanência ou da descontinuidade na escola? Quais as atitudes tomadas pela escola diante da realidade da descontinuidade de permanência dos educandos? Qual a ação dos professores nesse sentido: mediação ou alheamento diante da situação?

Descontinuidade escolar no contexto dos trabalhadores estudantes

Por volta da década de 1980, a defesa da educação como direito ocorreu por meio do movimento que se juntou às demais reivindicações pela democracia e direitos sociais. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a apontar um avanço significativo no âmbito dos direitos sociais. Conforme Dourado (2011, p. 23), a Constituição de 1988:

> [...] traz novas configurações ao papel e à autonomia dos entes federados, incluindo os municípios (art.18), bem como o reforço ao federalismo, através da regulamentação, por leis complementares, de normas para a colaboração entre União e os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 23 – EC

> 53/2006) e, ainda, uma concepção de administração pública direta e indireta marcada pelos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, entre outros (art. 37).

Os capítulos de 205 a 214 da Constituição de 1988 ressaltam a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família. Aponta os princípios da igualdade, liberdade e gratuidade, resguardado o processo da aprendizagem e, ainda, a obrigatoriedade dos 4 aos 17anos de idade. No campo da EJA, o artigo 208 assevera:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (...) VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (...) (BRASIL, 1988).

Os incisos do artigo 208, destacados acima, reconhecem um público que até então não fazia parte da pauta oficial da política educacional brasileira, mas constituía pauta permanente de reivindicações dos movimentos sociais que sempre tiveram, por princípios, a educação de forma gratuita e de qualidade para todos.

Outro documento relevante que reconhece a especificidade da modalidade em discussão é o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 11/2000. O referido Parecer foi uma ferramenta que serviu de orientação à Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000. Essa Resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. São normas que apontam objetivos e metas a serem perseguidas em cada curso. Nesse sentido, a escola deve desenvolver os conteúdos curriculares tomando por referências seus contextos, regiões geográficas, os sujeitos nela incluídos e demais aspectos sociais importantes nos quais ela está inserida.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma nova dimensão é cultivada, no sentido de se perceber o público dessa modalidade não como sujeitos desqualificados ou de cultura parca,

mas passando-se a reconhecer e valorizar a diversidade cultural e regional de origem desses sujeitos trabalhadores.

Diante de toda essa legislação, os índices deveriam ser outros, mas o que é possível visualizar, conforme os microdados elaborados a partir do censo de 2010, fornecidos pelo IBGE, no estado de Goiás, para a população de 15 anos ou mais, é que aproximadamente três milhões e quinhentos (3.530.289) correspondem a cerca de 49% de pessoas que não têm instrução ou possuem ensino fundamental incompleto. Esta mesma fonte de dados mostra que o número de matrículas da EJA no estado de Goiás é algo em torno de 81.469, o que representa 5,2% do total das matrículas desse estado.

A população de aproximadamente um milhão e quinhentos mil pessoas sem instrução ou possuindo estudo fundamental incompleto é demanda para a EJA, no estado de Goiás. O primeiro movimento a ser, então, considerado é a inserção desse público nas escolas da rede pública e, em seguida, assegurar a continuidade e a conclusão da sua formação escolar, na expectativa de garantia do direito previsto desde a Constituição Federal. Esse é um dos desafios de cada gestão que se coloca no poder, naquele estado, mas também da sociedade.

No que diz respeito ao que está sendo vivenciado na cidade de Goiânia, com o PROEJA-FIC/PRONATEC, assegurar a continuidade dos jovens e adultos nas escolas tem sido um dos seus grandes desafios. O contexto apresentado pelas escolas é o de idas e vindas rotineiras, com dificuldades dos alunos para acompanhar o que está sendo trabalhado na sala de aula e, muitas vezes, uma condição de alheamento com a própria produção do conhecimento, não por descompromisso por parte desse público de jovens e adultos mas, muito mais, pelas condições sociais impostas a esses sujeitos.

Reconhecer a sua realidade é fundamental para perceber que as condições concretas de existência são prioridades em sua vida, ou seja, o tempo para o trabalho se impõe antes do tempo para o estudo. Trabalhos como o de Maria Ivonete Silva (2004), cujo título traduz bem este desafio: "Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda", descrevem realisticamente a situação, o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia, assim como o

de Santos (2012). Nesse sentido, desconstruir o termo *evasão* no contexto da EJA torna-se necessário, sobretudo porque essa tem sido mais uma forma de rotular essa modalidade de educação. Desse modo, utilizamos o termo *descontinuidade* como uma possibilidade que aproxima-se mais da realidade da EJA.

A descontinuidade é marcada pelo afastamento por dias da semana, por meses durante o ano e pelas diversas tentativas de retomada da formação do ponto onde cada um parou, o que aumenta a responsabilidade pedagógica dos profissionais da educação envolvidos no projeto. Qual o diálogo pedagógico necessário para que os educandos sintam-se sujeitos do seu processo de conhecimento e consigam dar continuidade à sua escolarização? O que os leva a sair e/ou permanecer na escola? O que tem sido feito para estimular a sua permanência?

A proposta pedagógica do Proeja-FIC/Pronatec em Goiânia

Nesse debate, para a compreensão da importância da formação profissional e da organização do currículo da EJA integrado à educação profissional, deve-se ter clareza da definição de trabalho pertinente a essa modalidade. Acredita-se que o currículo integrado tem esse termo – trabalho - concebido como o motor da construção da existência humana, um conceito diferenciado de trabalho tendo-o como princípio educativo, que permite a compreensão concreta do seu significado econômico, social, histórico, cultural e político no mundo.

Para a discussão do trabalho na dimensão ontológica, podemos nos fundamentar em Engels, em seu ensaio *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de 1896, onde ele afirma que o trabalho *é a condição básica e fundamental de toda a vida humana* (1991, p. 11). Na crença de nossa descendência dos macacos, Engels acreditava que a evolução para a posição ereta disponibilizou as mãos para atividades que vão *servir de* muleta para um aleijado (idem), adquirindo habilidades, de geração em geração, numa relação de via

dupla entre mão e corpo, em que a modificação de uma modificava o outro.

Marx e Engels conceituam o trabalho numa concepção não somente individual, mas integrada com a natureza.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (1983, p. 149).

No entanto, essa dimensão ontológica de constituição do ser homem por meio do trabalho é desvirtuada pela sociedade econômica e política à qual estamos submetidos. Os produtos são mercadorias, assim como a força de trabalho e o próprio homem, na condição de trabalhador. De forma perversa, atribui-se como papel da escola a formação de mão-de-obra como combustível desse modo de produção e de exploração do trabalhador, já que o sistema é uma estrutura totalizadora, como coloca Mészáros (2005), de controle à qual tudo o mais, inclusive os seres humanos, devem se ajustar, e assim provar sua condição produtiva. Ou perecer, caso não consigam a ela se adaptar.

A formação dos trabalhadores estudantes, que são assim reconhecidos por estarem imersos no processo de produção em que realizam atividades próprias dessa sua condição para sustentar a base material da existência humana, deve organizar-se a partir das especificidades desse contexto. Para os trabalhadores alcançarem os conhecimentos imperativos para a realização dessas atividades, afirma Ramos (2005, p. 108):

> Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como 'educação ou formação profissional', as pessoas se apropriam de

> conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano.

Assim, defender a formação integral significa reafirmar a identidade da classe social dos trabalhadores que são detentores do direito aos conhecimentos gerais mais os específicos, que devem ser construídos cotidianamente no processo da formação. Ramos (2005) argumenta, ainda, que além da demarcação curricular, as ações dos processos de ensino e aprendizagem, também precisam ser marcadas. Em sua opinião, os processos de aprendizagem e os nexos com o trabalho que os trabalhadores estudantes terão que enfrentar estão inclusos no contexto histórico. Dessa forma, reconhecê-los como "referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites." (2005, p. 124).

A proposta construída para desenvolver a formação básica integrada à profissional pautou-se na Proposta Político-Pedagógica da EAJA (2010-2013), que explicita a relação estreita entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação. Na perspectiva de se caminhar a partir da concepção dialética, as ações pedagógicas implementadas e desenvolvidas na escola deveriam tomar a avaliação diagnóstica como ponto de partida, buscando a elaboração de uma metodologia que utilize o trabalho coletivo e interdisciplinar como um meio para a compreensão da realidade do educando das classes trabalhadoras de modo a selecionar os conteúdos que sejam necessários para construção da sua formação como trabalhadores estudantes.

O diálogo também é significativo na abordagem proposta. É preciso perceber o diálogo enquanto práxis e fazer pedagógico. Isso pressupõe algumas condições fundamentais: um profundo amor pelo homem e pelo mundo, a existência de um campo para o exercício da liberdade, a humildade para aceitar o outro, a disposição para a escuta do outro, a condição de ser livre em relação aos guetos, o se reconhecer como um ser incompleto e em construção. O diálogo, na

relação de ensino e aprendizagem, começa na inquietação pela busca do conteúdo programático advinda da realidade social problematizadora, por cuja compreensão, a relação educador-educando deve se pautar. Freire (2008, p. 22) afirma que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Para Freire (1987, p. 78), o diálogo não é palavra oca, nem verbalismo: "é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu." É por meio do diálogo franco, da palavra verdadeira enquanto exigência existencial, que os homens ganham significação enquanto homens e, ao mesmo tempo, pronunciam o mundo e o transformam.

Esse diálogo nas suas várias dimensões é fundamental, sobretudo, no que concerne à contribuição para a continuidade da formação dos estudantes trabalhadores. O diálogo pedagógico é fundamental, nesse sentido, na partilha do conhecimento, não somente do conhecimento historicamente construído pela humanidade mas, também, do conhecimento elaborado e vivenciado pelos educandos.

Diálogo a partir dos dados das escolas

A coleta de dados se realizou no começo do ano letivo 2013, com o preenchimento de questionário por um quantitativo de 658 alunos matriculados em dez escolas da Rede Municipal de Educação (RME) filiadas ao PROEJA-FIC/PRONATEC. O objetivo dessa reunião de dados foi levantar informações individuais e gerais do grupo discente. Buscou-se, com isso, diagnosticar informações sobre a escolaridade, conhecer sua rotina, lazer, áreas de interesse e outros aspectos. Em seguida, os dados foram sistematizados para melhor se conhecer o perfil dos educandos.

Como o enfoque dado neste artigo pauta-se no acesso e na permanência dos educandos no PROEJA-FIC/PRONATEC, visou-se também a identificar as principais causas da ausência e do abandono da escola. Foram diagnosticados alguns desafios quanto à prática

pedagógica e às estratégias que precisam ser desenvolvidas para minimizar a descontinuidade escolar.

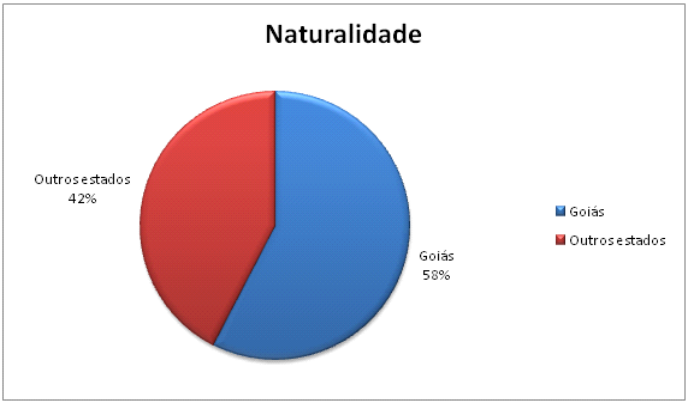
Entre o acesso e o retorno do educando, há a descontinuidade escolar que envolve aspectos socioeconômicos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a alunos das mais variadas origens e situações sociais. Alguns retornam à escola depois de um longo período sem usufruir do seu direito à educação. Segundo Costa (2008, p. 13), "o motivo que levou esse aluno a deixar a escola é geralmente o mesmo que exige o seu retorno – o trabalho".

Os dados comprovam que dos 412 alunos de seis escolas, que responderam à pergunta sobre sua situação profissional, 199 afirmam que estão trabalhando, totalizando 48,3%. Esta é uma informação que revela a especificidade do contexto social do alunado da EJA e que ratifica que o trabalho é uma atividade que o distingue do restante do corpo discente. Conclui-se que o acesso e a permanência de grande número dos participantes da pesquisa no ensino noturno devam-se à necessidade de garantir sua inserção no mundo do trabalho, porque eles

> [...] têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória. São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um

> "incansável" número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos) (ANDRADE, 2004, p. 50).

Muitos continuarão a buscá-la e a abandoná-la por anos, e alguns não encontrarão nela o apoio para conseguir a tão sonhada ascensão profissional. Segundo Ciavatta (2009, p. 387), "[…] a evasão do aluno representa uma perda, no cômputo geral da produtividade da escola […] o problema está em saber por que os alunos saem da escola". Visando a compreender as razões que causam a descontinuidade na formação dos educandos da EJA, algumas variantes serão apresentadas, na busca de promover um diálogo com os dados pesquisados.

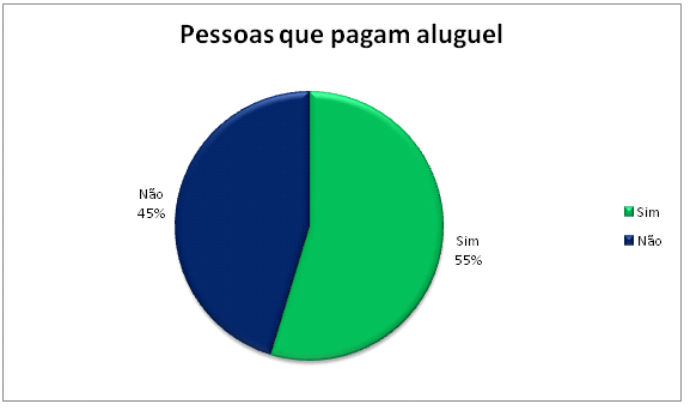


Os dados revelaram que das 10 escolas pesquisadas, 6 totalizaram o número de 422 participantes e, dentre esses, 179 informaram que não são naturais de Goiás, o que equivale a 42%. Este é um dado significativo se pensarmos que quase a metade do contingente de alunos é oriunda de outros estados da federação. Conclui-se que esse é um fator que propicia aos educandos a descontinuidade de seus estudos, porque podem manter um vínculo com seu estado de origem, e a possiblidade do retorno ao estado natal se faz presente. Na argumentação de Oliveira (1999, p. 59), o educando da EJA é:

> [...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Cabe à escola compreender que seus educandos são oriundos de vários estados do Brasil, possuem experiências múltiplas, diversificadas culturas, e apresentam interesses que podem divergir da proposta pedagógica adotada. Surge uma necessidade legítima de que o coletivo de professores contemple este perfil, adequando a sua prática pedagógica às especificidades culturais dos educandos. Calixto (2004, p. 87) afirma que

> […] a proposta freireana de educação libertadora inicia-se com o estudo da realidade e organização de seus dados. Nesse processo, surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, trabalho feito mediante diálogos. Os conteúdos da educação são, pois, resultados de uma metodologia dialógica.



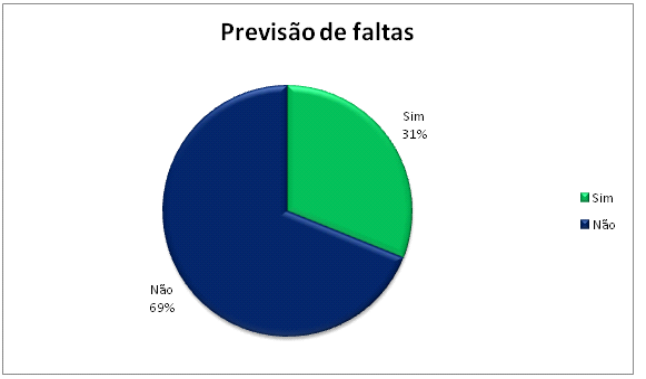
O educando que não possui casa própria convive com a realidade de se locomover, em virtude da oferta de residência. Logo, essa variante pode influenciar a permanência, ou não, do aluno na escola. Das 5 escolas que apresentaram essa informação, verificou-se que dos 353 alunos, 193 revelaram que não possuíam casa própria.

Muitos dos educandos nessa condição de rotatividade podem emigrar para outros setores em busca de um novo local de moradia. Alguns se transferem para outras escolas, provavelmente próximas de suas novas residências ou local de trabalho e, em alguns casos, abandonam a sala de aula. Vale destacar que um interessante tema a ser discutido seria a questão da casa própria, e dos mecanismos existentes hoje para consegui-la.

Um dos maiores desafios da educação brasileira está em promover políticas que minimizem as estatísticas quanto à defasagem idade/série. A EJA é uma modalidade de ensino que tenta garantir que o educando prossiga na sua formação ao longo da vida. De acordo com os dados coletados nas seis escolas que informaram o tempo de permanência em uma única série, 75 de 223 alunos revelaram que estão cursando o mesmo ano escolar por um período que varia de dois a seis anos. Esse dado revela que 34% dos informantes levaram um tempo maior para concluir o ensino fundamental.

Segundo Oliveira (1999, p. 65), "os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem". Fatores de ordem socioeconômica reforçam esse quadro de exclusão social. A escola necessita adequar-se a essa realidade, promovendo condições para que os alunos sejam amparados em suas necessidades

para não abandonarem a sala de aula. Quanto mais tempo em uma série, menor chance de concluir o ensino básico.



Entre os fatores pontuados pelos alunos como passíveis de previsão, ou motivos para faltarem às aulas, os mais citados vão desde o cansaço gerado após um dia inteiro de trabalho ou de atividades diversas, as responsabilidades familiares (30% dos informantes afirmaram possuir filhos), a inadequação do horário de trabalho com o de estudo, doenças, distância do trabalho, até a falta de segurança. O educando da EJA é um sujeito que se enquadra num perfil economicamente desfavorável. Muitos são pais e mães de família, trabalhadores e/ou em situação de informalidade, possuem filhos, são arrimos de família e realizam atividades que demandam muito esforço físico. A especificidade deste grupo social se dá pela falta de qualificação profissional e baixa escolaridade.

Conforme Costa (2008), o trabalho é o motivo mais preponderante que leva o educando a buscar a escola depois de um período de alheamento. Andrade (2004) afirma que esses jovens possuem motivos compreensíveis para não voltarem à escola. Contudo, a ela retornam, mesmo sabendo que essas dificuldades, com as quais já se depararam anteriormente, continuam a ser obstáculos para a construção de uma trajetória escolar bem sucedida. A permanência na escola ocorre por motivos variados, alunos saem e retornam às salas de aula desde que por questões pessoais até por situações socioeconômicas. As razões apresentadas pelos educandos

para o seu retorno contemplam motivações como: concluir e prosseguir nos estudos, vontade de vencer e dar um futuro melhor para a família e conseguir um emprego que lhe dê melhores condições sociais, dentre outras.

Quando questionados sobre quais os motivos que os levariam a desistir de estudar este ano, os informantes declaram que, dentre vários fatores, a vergonha de estarem atrasados nos estudos foi uma das razões mais mencionadas. Segundo Oliveira (1999, apud OLIVEIRA, 1989, p. 66), "os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e, muitas vezes, pensam que serão os únicos […], sentindo-se, por isso, humilhados e tornando-se inseguros quanto à sua própria capacidade para aprender". Outros fatores mencionados envolvem a falta de paciência dos professores em explicar os conteúdos que os alunos demonstram ter dificuldades, a indisciplina dos colegas mais jovens e, outro desafio presente na modalidade, a questão geracional.

Diante das limitações sociais e econômicas impostas aos educandos pela necessidade de trabalhar, "percebê-las significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expresso grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de respostas a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas […]" (ANDRADE, 2004, p. 45). Deste modo, estratégias foram pensadas para lidar com o desafio de manter o educando no processo de aprendizagem. O coletivo de professores, juntamente com os gestores do projeto, construíram alternativas para tentar minimizar a descontinuidade. Um coordenador assumiu a incumbência de ligar para os alunos faltosos, houve também momentos em que os educadores e coordenadores dialogaram com os alunos no intuito de convencê-los a retornar para a sala de aula. Foram registradas visitas às casas de educandos, e atividades pedagógicas foram articuladas ao objetivo de fazer com que a escola se tornasse mais atrativa.

Outro desafio que está sendo discutido rotineiramente pelo grupo docente das escolas participantes do PROEJA-FIC/PRONATEC é a questão do processo da construção do conhecimento e a necessidade de torná-lo significativo aos trabalhadores estudantes.

Diante do reconhecimento que não se pode perder de vista a realidade desses sujeitos, esforços nada incipientes estão sendo alavancados para atender à necessidade de integrar o contexto social dos jovens e adultos trabalhadores aos propósitos a serem alcançados pelas escolas. A concepção dialética do conhecimento propõe uma ação educativa inserida na prática social, pois essa concepção visualiza a realidade vivenciada pelos homens como um elemento capaz de contribuir para a construção do seu conhecimento.

Algumas considerações

O Rap utilizado como mote no início desse escrito contribuiu para reflexões imprescindíveis sobre os vários desafios pertinentes à educação dos jovens e adultos trabalhadores. Tornar a escola um espaço significativo para a convivência e produção de aprendizagens é, com certeza, um desses desafios, "eu sei que é difícil, mas você tem que tentar". Construir o conhecimento por meio de várias disciplinas que integrem a formação profissional, respeitando e incorporando os saberes que os educandos já possuem é outro objetivo que as 10 escolas têm perseguido.

Compreender a realidade dos educandos e educandas trabalhadores, analisar o universo do trabalho deles, construir uma reflexão teórica sobre o ensino da EJA e apresentar práticas educacionais transformadoras poderão minimizar a natureza contraditória que há entre escola e o trabalho (CIAVATTA, 2009).

A relação teoria e prática requer que a escola potencialize os processos de aprendizagem contemplando o que se vive fora da escola e dialogando com os saberes socialmente construídos (GRAMSCI, 2000, p. 43, apud, CIAVATTA, 2009). Carrano e Falcão (2009, p. 194) afirmam que

> [...] há pouca mediação entre os mercados de trabalho e aquilo que se aprendeu na escola […]. Tornam-se necessárias políticas públicas que possam realizar essas mediações, ampliando os processos de qualificação profissional em níveis médios, potencializando diálogos intraescolares e entre níveis de ensino.

As dificuldades enfrentadas para consolidar o atendimento à EJA são muitas. Entre elas, conquistar os ex-alunos para retornarem às escolas, bem como propiciar espaços constituídos especialmente para atender a essa modalidade, tendo em vista suas especificidades e, ainda, conseguir que esse público continue sua formação, visando à conclusão da educação básica com êxito.

Assim, a educação que temos procurado concretizar é a da integração curricular. É aquela que assume o trabalho como uma categoria ontológica que permite compreender a produção material e cultural do homem, e que seja uma resposta às suas necessidades, vinda de um processo social e histórico. Processo esse, que busque tomar a direção da história sem naturalizar as determinações sociais perpetuadas historicamente para aqueles que devem trabalhar e pelos que vivem da exploração do trabalho alheio. Além de qualificados, os jovens e adultos que sobrevivem da venda de sua força de trabalho devem ter oportunidades e condições de se assumirem como sujeitos históricos.

Referências

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

____. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica**. Parecer nº 11,** de 10 de maio de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.cne.gov.br. Acesso em 2 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. **Resolução nº 1,** de 5 de julho de 2000b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.cne.gov.br. Acesso em 2 nov. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CALIXTO, D. T. R. **Temas geradores**: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.

CARRANO, P; FALCÃO, N. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho? In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org) **Trabalho e educação de jovens e adultos**Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

_____.A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada - ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Org) **Trabalho e educação de jovens e adultos**Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho em educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

COSTA, C. B. **O trabalhador-aluno da EAJA**: desafios no processo ensino-aprendizagem. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: Antecedentes Históricos, Avaliação e Perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 17-59.

ENGELS, F.. A importância do trabalho na humanização do macaco. In: **A dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org). **Ensino médio**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia**. Goiânia, 2010-1013.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril, Cultural, 1983. V. I

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem**. 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. 1999.
RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M (Org.). **Trabalho e educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.
RODRIGUES, M. E. C; CARDOSO, E. M. J. Os (des)caminhos da permanência e conclusão dos alunos no Proeja na rede estadual de ensino em Goiânia. In: DUARTE, A. J.; GUIMARÃES, M. T. C. (Org.). **Processos formativos de jovens na EJA em Goiás**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012.
SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na EJA**: o caso de uma escola pública em Brazlândia. Dissertação (Mestrado), UnB, 2007.
SANTOS, V. P. **Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. PUC-GO. Goiânia, 2012.
SILVA, I. M. "**Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda**": O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.
Rap da Escola – Wesley – Disponível em 12/01/2014: http://letras.mus.br/wesley/1455071/

REGÊNCIA COMPARTILHADA: VIVENCIANDO O CURRÍCULO INTEGRADO

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Rita de Cássia Balieiro Rodrigues
Adão José Araújo de Abreu
Raniére André Fernandes

Introdução

Este artigo diz respeito ao trabalho desenvolvido na construção do currículo integrado através de regências compartilhadas vivenciadas em dez escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) que implantaram o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), doravante denominado Proeja-FIC/PRONATEC. A experiência proporciona ao mesmo tempo ensino fundamental, na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) e qualificação profissional inicial aos alunos, numa perspectiva de formação integral e para o mundo do trabalho[1].

O texto tem por objetivo uma reflexão acerca da utilização do currículo integrado, da docência compartilhada e dos desafios e

[1] Preparar para o trabalho, em Gramsci, não significa preparar para o mercado de trabalho, mas preparar o homem omnilateral, na sua totalidade, na sua capacidade transformadora, o que não significa se submeter ao mundo da produção. Trata-se de um ensino vinculado ao mundo do trabalho, à vida enquanto atividade criadora, produtora, com formação intelectual, física, tecnológica (enquanto totalidade, articulando teoria e prática), numa concepção ontológica do ser. Contudo, enquanto na visão marxista o ensino deva acontecer via e no trabalho, Gramsci (2004a, 2004b) faz o deslocamento da formação para o processo escolar (enquanto espaço central de formação humana e também de trabalho). Uma escola voltada para o mundo do trabalho, uma escola unitária.

possibilidades da integração curricular no PROEJA-FIC/Pronatec, a partir de discussões teóricas e dos dados coletados por professores que atuam no PROEJA-FIC. Trata-se de uma equipe de pesquisadores que vem obtendo dados que contribuem para a sistematização das experiências vivenciadas na modalidade de ensino EJA integrada à educação profissional (EP).

Desde o ano de 2010, a RME de Goiânia vem desenvolvendo a experiência do Proeja no ensino fundamental. Inicialmente, a implantação ocorreu em uma de suas unidades educacionais, situada no Bairro Jardim Novo Mundo. Essa proposta se efetivou numa parceria com a Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás (IFG). O curso aconteceu no período noturno, para alunos da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA[2]), com uma turma de Auxiliar de Cozinha, sendo que a Secretaria Municipal de Educação (SME) participava com a estrutura e os professores de seu quadro, para oferecer a educação básica integrada à educação profissional e o IFG com os profissionais que se encarregavam da qualificação profissional, na área de alimentação.

A ideia é proporcionar ao mesmo tempo ensino fundamental na modalidade EJA e qualificar esses alunos para o mundo de trabalho, na perspectiva de uma formação integral dos seus sujeitos o que, até então, só havia acontecido, em Goiás e no Brasil[3], através do PROEJA em nível de ensino médio.

Após dois anos e meio, concluiu-se a primeira turma nessa nova modalidade de EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia. A experiência foi animadora, sendo que parte dos alunos desse curso segue hoje no PROEJA do IFG, em nível médio. Diante das avaliações positivas do curso, acompanhadas via pesquisa pela Faculdade de Educação (FE) da UFG, resolveu-se estender essa

[2] Ver na Proposta Político-Pedagógica da EAJA (GOIÂNIA, 2010).

[3] Em março de 2010, iniciou-se em Alegrete/RS, a experiência do Proeja FIC em Piscicultura, enquanto que, em Goiânia, essa experiência iniciou-se em outubro de 2010 (BORELLA, SANTOS, 2013).

experiência para dez escolas da RME a partir do ano de 2013, agora utilizando recursos do PRONATEC.

A sistematização do processo de implantação do PROEJA-FIC/PRONATEC nas dez escolas que estão vivenciando essa experiência vem sendo feita pelos professores, através de formação continuada, e também por representantes das escolas na pesquisa OBEDUC, e outros professores pesquisadores vinculados ao Fórum Goiano de EJA, à UFG, SME e IFG, e alunos(as) de mestrado e doutorado da FE/UFG, bem como, pelos formadores contratados pelo IFG. Toda essa equipe vem estudando e contribuindo para o aprofundamento teórico e metodológico da proposta, através de produção de artigos, estudos sobre o perfil dos educandos e educadores das escolas, levantamentos, produção e divulgação de material didático-pedagógico, como o que vem ocorrendo no site do Fórum Goiano de EJA (http://forumeja.org.br/go/node/1512).

Consideramos que uma modalidade de ensino que pretende alcançar a totalidade da formação humana, como nos alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), aponta para a necessidade de ruptura da dualidade de educação básica e educação técnica, ressaltando o enfoque à integração de cultura, ciência, humanismo e tecnologia, em busca de uma organização curricular que contribua para a construção dos projetos de vida dos educandos.

No presente artigo, para estabelecermos a discussão do currículo integrado, da docência compartilhada e dos desafios e possibilidades da integração curricular no PROEJA-FIC/PRONATEC, algumas questões se apresentam: como integrar o conhecimento produzido na qualificação profissional inicial com o currículo do ensino fundamental? Como contribuir para a seleção de conteúdos significativos numa organização curricular integrada, para que possam ajudar na compreensão e análise da realidade social de forma crítica? Como planejar as aulas coletiva e interdisciplinarmente? Como implementá-las?

1. A opção pelo currículo integrado enquanto princípio e metodologia

Desde 2013 vem sendo implementada a formação continuada dos profissionais que atuam no PROEJA-FIC/PRONATEC, na parceria entre a FE/UFG, o IFG e a SME – através de encontros envolvendo todas as escolas. Em cada unidade, quinzenalmente com toda a equipe e, semanalmente, em pequenos grupos, – o que tem proporcionado a reflexão sobre o PROEJA, o PROEJA-FIC e o PRONATEC, discutindo-se currículo, currículo integrado, organização curricular por eixos temáticos, projetos e tema gerador, planejamento, interdisciplinaridade, sujeitos da EJA, e aulas compartilhadas.

Essa perspectiva de estudo em desenvolvimento tem nos proporcionado uma visão de currículo integrado à medida que ela vai sendo construída e aperfeiçoada na prática das aulas compartilhadas. Daí indagarmos constantemente sobre o que significa integrar. Segundo Ciavatta (2005), citando Gramsci,

> [...] No caso da formação integrada ou do ensino médio [e fundamental] integrado ao ensino técnico, queremos 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. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (p. 84) [Acréscimo nosso].

Integração que perpassa a realidade do aluno trabalhador e busca ampliar sua formação, não apenas possibilitando o acesso a fragmentos do conhecimento, mas produzindo uma perspectiva de totalidade. Nesse sentido,

> O currículo integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico, daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo, de refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário (LOTTERMANN, 2012, p. 21).

A opção, desde a definição pela implantação do Programa, foi pelo currículo integrado. Mas como vivenciar essa opção? O grande desafio inicial foi discutir com e nas escolas os conceitos, formas de organização e trabalho de currículo e currículo integrado, com vistas a definir, coletivamente, a forma de organização curricular a ser adotada. Para tanto, partiu-se da realidade dos educandos da EJA, conforme os princípios da Proposta Político-Pedagógica da EAJA, e dos conhecimentos técnico-científicos que possibilitassem vivenciar a integração da educação profissional e da educação geral. O trabalho com eixos temáticos e regências compartilhadas foi o caminho encontrado.

Por se considerar o currículo integrado uma proposta progressista – que tem como princípios a totalidade do conhecimento, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade[4] – a opção por trabalhar a partir do materialismo histórico dialético, como fundamento teórico e metodológico, instala-se no cerne da proposta. Esse referencial considera que o processo educativo não se restringe a proporcionar elementos para que os educandos sejam

[4] Trata-se do ser humano que tenha superado a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e que consegue desenvolver o conjunto de suas potencialidades em sua totalidade. Na concepção marxista, o homem que, na sociedade socialista, caça de manhã, pesca à tarde e faz poesia à noite, ou seja, desenvolve um conjunto de atividades que manifestam o conjunto de suas potencialidades como um todo.

qualificados para obterem melhores oportunidades no mercado de trabalho, reafirmando, dessa maneira, uma exigência do sistema produtivo em que ele está inserido. Pelo contrário, essa proposta educativa visa a oportunizar aos alunos trabalhadores as condições para compreenderem, pensarem e analisarem criticamente o trabalho e o modo de produção capitalista no qual se inserem e, assim, dele tomarem consciência, com vistas à sua emancipação como sujeitos e, consequentemente, à transformação da realidade social. Além de proporcionar acesso às ferramentas de formação inicial para o exercício de uma profissão no mundo do trabalho.

Alguns questionamentos que o aluno trabalhador precisa ser capaz de fazer e responder criticamente são: Por que o sistema lhe exige uma qualificação? Quais as implicações decorrentes da especialização da mão de obra? Por que o trabalho, que o afastou da escola na infância, agora exige o seu retorno para atender aos interesses do mercado capitalista? Qual a sua opção: qualificar-se ou permanecer à margem desse contexto?

Em nosso entendimento, o currículo integrado possibilitaria ao sujeito compreender as relações complexas que fazem parte de sua realidade e tornaria possível a sua emancipação, pois: "A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sobre os eixos de trabalho, da ciência e da cultura" (RAMOS, 2005, p. 122). Portanto, integrar está relacionado a fazer parte, identificar-se como agente atuante de um processo.

Ainda nessa perspectiva, cabe lembrar o conceito de omnilateralidade formulado por Gramsci (2006), no qual o ser humano deveria ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, num processo de educação que considere a formação científica, política e estética, levando à libertação da pobreza e da estupidez da dominação. O objetivo da educação na escola unitária[5] gramsciana é a formação do homem capaz de

[5] A escola unitária gramsciana, é uma escola que propicia a formação geral do educando tendo, como dissemos, o trabalho como princípio educativo, a partir de uma cultura geral e uma formação específica e profissional, sem dissociação

desenvolver todo o seu processo de humanidade (omnilateral, multilateralmente), capaz de entender o processo de produção, as artes, etc., em toda sua potencialidade. Assim, a educação básica integrada à técnica e à tecnologia seria uma grande contribuição para essa missão.

Vale destacar que ainda há o desafio de romper a distância entre essas ideias e a prática diária nas escolas. Alguns profissionais da educação geral ou profissional chegam às unidades educativas trazendo consigo a visão pragmática e/ou tradicional de ter que cumprir uma ementa ou programa curricular em apenas uma quantidade mínima de horas previstas nessa modalidade de ensino, sem a perspectiva de trabalho integrado e ampliado que constitui uma visão humanizada do processo educativo. As escolas teriam a priori que contribuir para essa formação maior.

Para propormos um currículo integrado, considerando a perspectiva totalizadora do conhecimento, a compreensão da realidade dos alunos é uma condição básica. Para tanto, desde o início de 2013, o perfil dos alunos das dez escolas envolvidas nesse processo vem sendo estudado, o que nos norteou na escolha dos temas a serem trabalhados e na compreensão dos sujeitos com os quais trabalhamos.

Conforme dados coletados nas dez escolas que atuam no PROEJA-FIC/PRONATEC da SME, tabulados e organizados no artigo deste livro denominado *Jovens e adultos não escolarizados – uma multidão de invisíveis*, dos 658 alunos que responderam ao questionário, a maioria é de jovens de 15 a 30 anos, e grande parcela deles é formada por trabalhadores que recebem de 1 a 3 salários mínimos e poucos têm carteira assinada, além dos desempregados.

A grande quantidade de jovens na EAJA revela que a conclusão do ensino fundamental em tempo convencional ainda não está assegurada aos adolescentes de baixa renda. Os baixos

---

entre elas. Escola, cuja atuação é trabalho, e que tem por função preparar as novas gerações para o trabalho.

salários norteiam para a necessidade de uma reflexão sobre o acesso desses trabalhadores aos bens culturais, ao lazer, atividades esportivas, saúde, entre outros. O conhecimento dos direitos trabalhistas é um dos temas que sobressai quando verificamos a grande quantidade de educandos que trabalham sem carteira assinada, que estão desempregados ou no trabalho informal.

Assim, os dados obtidos sugerem metodologias e abordagens a serem trabalhadas, além de proporcionarem visibilidade aos educandos da EAJA no próprio currículo escolar. Nesse sentido, Andrade (2004) relaciona o processo educativo à visibilidade dos sujeitos e, por isso, seria esvaziado de sentidos um currículo que não considerasse a realidade dos estudantes.

> Os jovens da EJA tornam-se visíveis quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências (ANDRADE, 2004, p. 49-50).

Compreendemos que a visibilidade de um sujeito é fundamental para o seu desenvolvimento individual e social. Por isso, a formação integral deve ser o objetivo a ser alcançado na educação de adolescentes, jovens e adultos.

2. Currículo integrado, trabalho coletivo e interdisciplinaridade na prática pedagógica

Os estudos e reflexões realizados na formação continuada proporcionaram às dez escolas que atuam com a experiência do PROEJA-FIC/PRONATEC e, em especial, as três que daremos foco no presente texto – por razões éticas, passaremos a denominá-las pelas letras A, B e C – a opção pelo trabalho de organização curricular pela via dos eixos temáticos.

O eixo temático pode ser definido como uma das metodologias possíveis para a organização curricular "[...] Ele é uma diretriz ou guia de trabalho expresso por um tema advindo da realidade

concreta dos educandos, que orienta o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar[6]. A interdisciplinaridade propõe romper com a prática estanque das disciplinas; pressupõe um diálogo constante entre os(as) educadores(as) de cada área, tornando-se um desafio à cultura dominante, que se pauta no individualismo, no tecnicismo e na especialização no campo da educação. Desta forma, a interdisciplinaridade propõe uma formação integral, contrapondo-se à atual tendência fragmentada do mundo capitalista" (RODRIGUES;COSTA, 2013).

Para a construção dos eixos temáticos, as escolas levaram em consideração a escuta aos alunos sobre os problemas mais recorrentes na realidade local, suas especificidades e os apontamentos dos educandos sobre o que gostariam de aprender, debater e refletir. Assim, ao definir coletivamente os temas dos eixos temáticos, forma-se uma rede de subtemas e conteúdos significativos que se fazem necessários dominar, a partir do quê permitem às disciplinas se confrontarem e entrelaçarem. Nessas abordagens e discussões, procura-se identificar ainda em que momentos os professores das disciplinas atuariam coletivamente participando de regências compartilhadas. Os conteúdos isolados das disciplinas deixam de constituir o foco principal do currículo. Não há mais a exposição isolada do conhecimento de um determinado professor, pois o abrir-se para o aprofundamento de estudos que favoreçam mudanças sociais qualitativas na educação, contribui para a superação do esfacelamento e pulverização do conhecimento, bem como da indicação de leituras e direcionamentos preconceituosos que reduzem os olhares. A atitude interdisciplinar tem a sua base tecida nas relações de trabalho entre o mundo e os homens e destes, entre si, através da cooperação, do diálogo entre os envolvidos no encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, (FREIRE, 1987a) a partir do

[6] Perspectiva interdisciplinar pautada em autores como Fazenda (1994, 1996, 1998, 2001), Jantsch e Bianchetti (1995), Barbosa (2006), Freire (1987a, 1996), Davini (2009).

conscientizar-se do projeto a ser desenvolvido individual e coletivamente. "A autoconsciência revela uma vontade que, quando manifestada, gera cooperação e interação e, consequentemente, movimento" (FAZENDA, 1996, p. 288).

Por meio dessa atitude, passa-se a trabalhar numa perspectiva de totalidade do conhecimento, nas suas múltiplas facetas – histórica, social, econômica, cultural, científica, tecnológica, filosófica, artística e ética – com vistas a pensar e abordar a realidade no seu conjunto. Cria-se um conhecimento coletivo, pensado por todos, a partir e de acordo com os eixos estabelecidos pelas escola. Os professores passam a planejar suas aulas coletivamente, contemplando as discussões pertinentes aos temas elencados, compondo redes de saberes compartilhados.

O ponto de partida para essa mudança é a prática social dos educandos, os quais apontam os saberes que possuem, que necessitam e têm interesse de dominar, sobre o quê se desdobra o coletivo de educadores, na intenção de dar conta da visão de totalidade de conteúdos, saberes cotidianos, habilidades, técnicas, tecnologias e processos inseridos na temática eleita para ser trabalhada com os educandos, pela via do eixo temático.

Identificado o eixo temático, os professores buscam por meio da problematização, através da fala dos educandos, explicitar os subtemas e os conhecimentos necessários de serem apropriados, que são levantados, em uma perspectiva interdisciplinar, pelo coletivo de educadores, compondo uma rede de conteúdos que serão trabalhados nas aulas compartilhadas. Ou seja, nessas relações inicia-se a busca do conteúdo programático significativo, considerando a realidade mais ampla e local dos sujeitos envolvidos, seus problemas, suas situações limites, anseios e necessidades, através do processo dialógico (FREIRE, 1987a). É necessário que o educador ouça os educandos, observe e analise o seu modo de fazer-pensar a realidade, a consciência que dela têm, através de situações que lhes favoreçam o expressar a sua visão de mundo.

Sendo assim, educadores e alunos, ao passo que buscam definir os caminhos para o seu fazer pedagógico, compondo a rede de conteúdos do Eixo Temático, produzem coletivamente conhecimento. É na interação desses sujeitos que o material pedagógico vem sendo construído, respeitando os interesses individuais e os ritmos de aprendizagem diversificados dos educandos. Portanto, cada grupo vivencia experiências significativas e específicas da sua realidade. Por isso, não é concebível, nessa proposta, uma prática baseada em receitas e/ou manuais prontos e acabados, em que o fazer e o pensar de educadores e educandos sejam ignorados. Conforme Freire (1987a): "Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política." (p. 86).

Ao abordar um tema sobre saúde, por exemplo, é possível que se fale disso no segmento curricular dedicado ao ensino e à prática de Língua Portuguesa, lendo-se um texto que trate desse assunto, e aprofundando-se os significados sociais desse tema, trabalhando com textos, vídeos, e ensejando reflexões que deem conta da temática, sob o foco da língua materna. No ambiente informatizado, a análise de uma pesquisa que complemente esse tema, trazendo dados numéricos, questões econômicas, sociais etc., que podem ser usados também no segmento curricular referente à Matemática, fazendo uso de uma ferramenta que, a priori seria tão somente um pré-requisito para a conquista de uma vaga de trabalho, mas que se mostra também importante como um conhecimento para a vida. Dessa forma, todas as disciplinas devem trabalhar concomitantemente o tema, trazendo discussões voltadas para essa realidade, enriquecendo o material utilizado, e proporcionando uma visão ampliada. Trata-se, portanto, da aquisição, da construção e reconstrução de saberes, utilizando-se uma ferramenta de luta para a vida e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse caminho, devemos ter consciência de que os temas abordados, vistos como partes de um eixo norteador, devem ser

tratados de forma que o aluno possa ser capaz de discorrer com propriedade, profundidade e articulação sobre temas da realidade social, e não apenas de forma esfacelada e superficial. Por isso, é preciso superar o simplismo e a superficialidade que podem impregnar as aulas, por falta de um aprofundamento nosso no estudo de alguns temas.

Sem termos uma verdadeira e clara noção do que pretendemos construir juntos com nossos alunos, compondo a rede de conhecimentos que se fazem necessários dominar para dar conta do aprofundamento do eixo temático, corremos o risco de falar hoje de trabalho, amanhã do desemprego, depois do preço da cesta básica ou da saúde do trabalhador, fazendo com que temas importantes virem um amontoado de informações desarticuladas, sem nenhuma significação.

É preciso entender a utilidade e a significação do que se aprende para a vida historicamente situada e datada e, não, fazer desse aluno uma folha de papel em branco a ser preenchida com conhecimentos por nós previamente estabelecidos, sem diagnosticarmos a realidade em que os educandos estão inseridos, sem estabelecermos elos e conexões com os seus saberes prévios, considerando apenas os saberes que, enquanto educadores, julgamos serem necessários para sua existência.

A escola tradicional, ou a que se volte exclusivamente para o ensino tecnicista (GÓMEZ, 1998; LIBÂNEO, 1991; MIZUKAMI, 1986), geralmente concebe significados para quem ensina e se esquece de que a aprendizagem ocorre num processo psicológico de formação de conceitos. Para que o educando não permaneça apenas no âmbito da memorização, ou de pseudo-aprendizagens, ele precisa ver significados nos conhecimentos que apreende, constrói ou reconstrói (VYGOTSKY, 1991; MOYSÉS, 2007; FREIRE, 1987a, 1996). Por outro lado, dentre outros aspectos, se o educando da EJA não percebe esse ensino de forma significativa para seu desenvolvimento, ele não compreenderá a razão de ter que aprender certos conteúdos e, não os compreendendo, tenderá a

achá-los pouco atrativos e, consequentemente, poderá muitas vezes abandonar o espaço educativo.

A sua permanência sob a ação de um modelo de educação tradicional ou tecnicista, em que muitas vezes os professores reproduzem apenas o que lhes foi "transmitido" durante a graduação, que consiste na elaboração e execução de meras receitas técnicas que desunem e reduzem os saberes, ignorando o erro e a incerteza inerentes à condição humana, colabora para que, na EJA, com a implantação do modelo de educação bancária, se promova a "desumanização" do sujeito educando, distorcendo a sua vocação humana de "ser mais"[7] (FREIRE, 2011). Logo, acreditando-se que o conteudismo, por ser rígido e estar organizado em estruturas fechadas, que desconsideram a "especificidade do modo de aprender de jovens e adultos" (RIBEIRO, 1999, p. 191), reduz o educando de sujeito, capaz de intervir na realidade, a objeto cumpridor de determinações sociais.

Na perspectiva de uma educação dialógica freireana, professor e alunos são considerados sujeitos de seu pensar e ambos aprendem durante o processo de ensino, por meio do diálogo problematizador em que o saber não é imposto, mas construído. Este, de acordo Freire (1987a), vai além do falar por falar, ou da exposição de conteúdos sem significado para os educados, sem promover neles uma reflexão crítica. Também não se configura apenas em ativismo, na "ação pela ação". É a pronúncia do mundo com vistas à ação e reflexão, portanto, é

> [...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987a, p.109).

A humildade, a escuta e a não imposição de verdades, são premissas fundamentais ao diálogo, pois ele promove o encontro

[7] Para o autor o *ser mais* vincula-se a humanização, à busca por ser mais humano, permitindo o entendimento do sujeito como sujeito inconcluso.

de homens na busca da humanização (FREIRE, 1987a). É o "ser mais" que se vincula à conscientização, ao conhecimento e reconhecimento do ser enquanto sujeito no mundo e com o mundo, de forma crítica – com o reconhecimento de si, enquanto presença no mundo há a possibilidade de reflexão, ação e transformação do mundo (FREIRE, 1996).

> Quanto à metodologia de ensino, o que aqui se propõe representa o abandono da concepção de aluno-receptor de informações em benefício da concepção de aluno-construtor de seu conhecimento, a partir da reflexão e indagação sobre sua própria prática, e em função da mesma (DAVINI, 2009, p. 1).

A construção do currículo é algo que traz angústias e dúvidas aos educadores, em especial quanto à definição de quais conteúdos seriam os mais adequados aos educandos. E ainda há uma tendência entre um grande número de professores que, por exigências burocráticas de elaboração do plano anual ou de curso, listam os conteúdos de forma antecipada, individualmente, até mesmo antes de levantarem o eixo temático, ou desconectado deste. Esses conteúdos preestabelecem o que será oferecido ao longo do ano, engessando as diversas possibilidades de trabalho coletivo, interdisciplinar ou do currículo integrado.

> Finalmente, diremos que este currículo que se sustenta na estrutura formal do conhecimento terá que enfrentar sempre a contradição que se estabelece entre o conhecimento parcelado e a realidade como instância totalizadora, entre os dados abstratos e a prática (DAVINI, 2009, p. 3).

Para não incorrermos nesse risco, a proposta desta experiência é a do trabalho interdisciplinar na construção do currículo integrado, de forma coletiva, como uma opção educativa que permitiria:

> [...] uma efetiva integração entre ensino e a prática profissional; [...] a real integração entre teoria e prática e o imediato teste da

> prática; [...] um avanço na construção de teorias a partir do anterior; [...] integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; [...] integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; [...] a adaptação a cada realidade local e os padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social (DAVINI, 2009, p. 4).

Nessa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de construção de um currículo que contemple a realidade local de cada comunidade, num aprendizado coletivo que venha se constituindo, sem receitas. É de primordial importância que os educandos vejam o significado do conhecimento adquirido e se reconheçam como agentes integrantes de uma sociedade e de um sistema que lhes privam de condições dignas de trabalho e de refletirem o porquê de, depois de anos, terem de retornar a um banco de escola, e o que ali estão fazendo.

Cabe ao grupo docente, à direção, à coordenação, aos funcionários administrativos, enfim, a toda a escola, perceber através de instrumentos investigativos – seja por formulários, produção textual, conversas coletivas por meio de plenárias etc. –, ter escuta sensível ao que esses sujeitos falam: da sua vida, das suas dificuldades, seus anseios, medos e objetivos. Com essa escuta ativa a todo instante, e não somente no início do ano, pode-se falar de um currículo que contemple, ainda que parcialmente, as especificidades do contexto social local.

Para que o trabalho possa ser desenvolvido pelo coletivo da escola, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, o planejamento quinzenal e o estudo em conjunto, pela via da formação continuada, no horário de trabalho e na própria escola, um tempo dedicado aos diálogos entre os professores precisa estar garantido no calendário escolar, para que possam ser concretizados. A abertura para que o diálogo com o outro se estabeleça é fundamental, pois sem ela, não há trabalho coletivo e interdisciplinar que resista ou aconteça. Nesse sentido, a proposta de aulas compartilhadas com a intenção de integração curricular

exige um planejamento coletivo bem estruturado e aponta para desafios e possibilidades de construção do currículo integrado.

3. O currículo integrado pela via da aula compartilhada, sob o olhar dos alunos

Ao longo da implantação do PROEJA-FIC/PRONATEC, uma preocupação tem sido a avaliação do processo através de aplicação de questionários, de escutas por meio de produção de textos, entrevistas, dentre outros instrumentos, que nos possibilitem acompanhar a aceitação ou não do trabalho realizado, bem como interferir para correção dos problemas levantados.

No final do primeiro semestre de 2013, foi elaborado um instrumento de escuta para indagar junto aos educandos como eles avaliavam as aulas compartilhadas, e que sugestões eles poderiam dar para o avanço da experiência. De acordo com esses questionários, aplicados em três das dez escolas investigadas, pudemos verificar a boa receptividade dos alunos à proposta do Proeja-FIC/Pronatec e às aulas compartilhadas. Na escola B, cerca de 76% dos 46 alunos investigados se mostraram favoráveis à nova organização que está sendo experimentada. Enquanto na escola C, 81% dos alunos disseram gostar das aulas compartilhadas. Na escola A, cuja experiência do PROEJA FIC já funciona desde 2010, esse percentual foi de 97%. Em outro instrumento avaliativo aplicado em dezembro de 2013 nas dez escolas, notamos que nas três unidades escolares observadas neste estudo, houve uma continuidade da percepção positiva dos alunos em relação a essa nova organização, sendo que 83% expressaram serem positivas, 15% negativas (consideram que a metodologia integrada complica, que a aula é confusa, estranha, não é necessária), e 2% não responderam.

Percebemos que quando os educandos chegam à escola, eles trazem consigo uma concepção tradicional de educação que pressupõe ser o professor o único detentor do conhecimento, enquanto que eles seriam apenas meros receptores de suas ideias já

prontas, desconsiderando os saberes que os alunos possuem, preferindo até, muitas vezes, assistir aulas expositivas e sem diálogo. O currículo integrado e a organização das aulas compartilhadas buscam superar essa perspectiva pedagógica, pautando-se na visão do educando como sujeito do processo, um ser que traz consigo conhecimentos cotidianos carregados de significados que precisam ser considerados na organização curricular que vise à construção de conhecimentos. Mas nesse tipo de trabalho, as aulas precisam ser muito bem planejadas, devendo haver compromisso dos profissionais para convencerem os alunos dessa nova perspectiva em que eles passam a ser sujeitos do processo.

Assim, na avaliação do final do segundo semestre de 2013, as respostas à questão sobre o tipo de aula que preferem, apontaram para elementos instigantes. Após um ano de trabalho com esses educandos, a preferência pelas aulas expositivas foi indicação de uma minoria (7 respondentes), em contraposição a uma maioria que apontou para respostas como: aulas dialogadas (em que professor e alunos falam); aulas que utilizam outros recursos como música, teatro, dinâmicas de grupo, filmes; aulas com apostilas ou textos para acompanhar os conteúdos; e aulas reflexivas, nas quais os professores apresentam temas que geram discussões e reflexões, bem como uma demanda significativa para as aulas em ambiente informatizado.

Nota-se que houve uma mudança de postura dos educandos, no que concerne à sua visão sobre a escola, sobre seu papel e o papel do professor na construção do conhecimento. Mostrando-nos que a abertura para o diálogo e a sua concretização entre educandos e educadores, e dos pares entre si, é fundamental para o levantamento de um currículo significativo e o consequente desenvolvimento das aulas, situando esse processo numa perspectiva crítica entre o ser humano e o mundo. Pois para Freire (1987a):

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

> Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (p. 91)
>
> É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (p. 101).

A partir do diálogo com os sujeitos envolvidos, em especial os educandos – diálogo que veio sendo estabelecido desde a escolha dos cursos, dos temas dos eixos temáticos, do levantamento do perfil dos alunos – a escola organizou uma plenária para que os educandos pudessem comentar mais detalhadamente o que foi escrito no instrumento de avaliação a respeito dos temas de interesse. As falas dos alunos foram utilizadas posteriormente para uma reelaboração do eixo temático dessa Unidade Escolar.

No segundo instrumento aplicado, além das perguntas feitas no primeiro, foi indagado também sobre: a integração das aulas com os professores da educação profissional; se estava acontecendo e como estava sendo feito; se estavam gostando da nova organização das aulas; o que melhorou e o que ainda precisava melhorar. Nesse momento, nas 3 escolas analisadas, entre os 101 alunos ouvidos, houve um percentual de 85% de aprovação da nova organização curricular e das aulas ministradas, com justificativas como: “a atuação docente é melhor (há mais atenção, criatividade e comunicação com os alunos)”, “melhorou a aprendizagem/estou aprendendo mais", “por poder cursar conjuntamente o EF [ensino fundamental] e EP [educação profissional]”, há “aulas mais longas”, “pelo diálogo”, “aulas compartilhadas”, "por que gostei", “pela dinâmica/organização”, “pela formação profissional”, “pela metodologia” utilizada. Por outro lado, 14% apontaram que consideravam negativa esta forma

de organização curricular e as aulas ministradas, considerando que: "as aulas têm um período muito curto para serem compartilhadas", "é um pouco confuso", "começou no meio do ano", "dificulta a aprendizagem", há dificuldade na "metodologia da educação profissional/desorganização", "falta integração".

Assim, os alunos nos apontam que a aprendizagem precisa ser garantida e ser o foco do ensino, que as regências compartilhadas precisam ser bem organizadas, planejadas, terem caráter interdisciplinar e integrado (e não apenas fazer de conta que o são), com mais criatividade, envolvimento e assunção do coletivo dos professores. Além disso, traz à tona a necessidade de que as aulas sejam mais longas, de forma que os profissionais tenham mais tempo de trabalho coletivo com os alunos e não se limitarem a um horário fragmentado em horas-aula, com trocas de disciplinas a cada momento. E a voz dos educandos, enquanto um dos sujeitos que dá sentido ao ato educativo, precisa ser ouvida pelas escolas.

Considerações finais

Desde o início do ano de 2013, quando iniciamos a experiência do PROEJA-FIC/PRONATEC, as condições objetivas com as quais nos deparamos são muitas e não se limitam a questões de ordem pedagógica mas, também, entram na alçada de assuntos administrativos. Desafios e possibilidades são palavras que parecem opostas, mas que na verdade se completam, já que em todo desafio reside uma possibilidade. Podemos dizer que existem os desafios do micro e do macro universo das unidades escolares.

Os primeiros desafios estão no dia a dia da escola, e se apresentaram na organização das aulas compartilhadas, na infraestrutura do ambiente escolar e, até mesmo, na distribuição dos horários de aula. Já os desafios do macro universo, os que transcendem ao ambiente escolar, são ainda mais complexos e exigem dos professores reflexões políticas, ideológicas, conscientização e tomadas de atitude.

Um dos grandes desafios, que transcende o ambiente escolar, é a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual na formação humana, do qual compreendemos, de conformidade com Gramsci (2006), que todo trabalho humano manual contempla o pensar sobre ele. Esse grande desafio na organização PROEJA-FIC/PRONATEC reside no propósito de enfrentar a dualidade histórica do trabalho manual e trabalho intelectual, processo que se estabeleceu e se mascarou de diferentes formas ao longo da implantação do sistema capitalista nas sociedades industrializadas. Tal processo, consequentemente, reproduziu nos sistemas de ensino um tipo de formação que tentou dissociar o conhecimento científico do conhecimento técnico, negando à classe trabalhadora a possibilidade de reflexões mais aprofundadas sobre si mesma e o sobre o seu papel no mundo.

Percebemos que as mudanças alcançadas foram apenas parciais, pois, na prática, o que existe é uma classe trabalhadora que muitas vezes desconhece até mesmo seus direitos fundamentais, duramente adquiridos ao longo da história. Haja vista que a maioria dos educandos da EJA sobrevive do trabalho informal, são, portanto, excluídos dos direitos trabalhistas historicamente conquistados.

Vemos que a integração da técnica, dos conhecimentos científicos e a formação humana constituem uma questão vital para o PROEJA FIC, ainda que subsidiado com recursos do PRONATEC. Isso tem norteado nossa opção de trabalho sob a perspectiva da omnilateralidade, da integração curricular e não apenas da articulação ou da subsequência dos conhecimentos**.** O que esperamos é a construção de um currículo por meio do trabalho coletivo/interdisciplinar, com integração produtiva entre os conhecimentos gerais e a educação profissional.

Nesse trabalho é sempre necessária a reflexão sobre o papel do professor libertador que, segundo Freire e Shor (1987b), deve apresentar certa ousadia na sua prática. Para esses autores, ser um professor libertador é mais trabalhoso do que ser um professor tradicional. Eles rejeitam a postura espontaneísta do *laissez faire* e

apontam que um professor libertador precisa ser democrático, responsável e diretivo do processo no qual está com os alunos (FREIRE ; SHOR, 1987b).

Cair no laissez faire seria, então, cair no simplismo e isto é algo que nos preocupa. Saber que estamos trabalhando na intenção de promover uma prática social transformadora, nos chama para mais responsabilidade. Portanto o aprofundamento e o viés político com que devem ser tratados os temas trabalhados não podem ser superficiais ou inconsistentes. O educador libertador respeita os saberes dos educandos, de tal forma que permita-lhes reconhecer a sua condição de oprimido e as possibilidades de intervenção na realidade, como sujeitos que se reconhecem como seres inconclusos, construídos historicamente (FREIRE, 1996).

Como trabalhamos na perspectiva de um currículo libertador, jamais podemos conceber um currículo fechado em si mesmo e com claras intenções de consolidar e manter a classe trabalhadora em condições de opressão. Para vencer essa concepção manipuladora[8] da realidade é preciso superar o cientificismo dos conceitos prontos e, para tanto, precisamos romper com a lógica dominante que pressupõe que somente a técnica seja o elemento fundante na formação do trabalhador.

A experiência do currículo integrado, para se efetivar, demanda o diálogo permanente entre os sujeitos e as áreas de conteúdos, bem como a compreensão da proposta do PROEJA-FIC/PRONATEC, como sendo pautada nos princípios da Proposta Político Pedagógica da EAJA, algo que está sendo construído historicamente. E é normal que uma nova experiência cause inicialmente algum estranhamento e apresente dificuldades de operacionalização**.** Com isso, as angústias, impasses e

[8] "Manipulação é eu tentar convencer você de que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade. A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être*de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção" (FREIRE; SHOR, 1987, p. 104).

manifestações de ideias divergentes são muito frequentes e, às vezes, são ressaltadas nos momentos de planejamento e também durante a formação que vivenciamos. Mas, exatamente nessas oportunidades, o exercício do diálogo se apresenta e promove o amadurecimento necessário ao grupo.

Entendemos, assim, que as construções que nos conduzem ao currículo integrado e ao trabalho interdisciplinar exigem novas condições de materialidade do processo: a organização dos horários das aulas compartilhadas, os horários para planejamento, a elaboração de material didático adequado, o estudo diagnóstico minucioso do perfil dos alunos. Em decorrência disso, nossos momentos de formação continuada e nossas práticas têm nos impulsionado a reflexões constantes sobre o fazer pedagógico, além do amadurecimento do corpo docente da EAJA, pelas possibilidades de compreensão dos estudos que precisam ser aprofundados.

Referências

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**.** In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBOSA, S. C. **Interdisciplinaridade na escola:** conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia, GO: Ed. da UFG, 2006.

BORELLA, M; SANTOS, S. V. Interdisciplinaridade no currículo integrado:Proeja FIC de Piscicultura. In: MARASCHIN, Mariglei Severo *et al* (Org.). **Proeja FIC**: Educação inicial e continuada. Pelotas, RS: Editora Universitária UFPEL, 2010.

CIAVATTA, Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. A., R. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

DAVINI, M. C. **Currículo integrado**. Brasília, 2009. [Adaptação e resumo de José Paranaguá de Santana]. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

FAZENDA, I. C. A . **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.
_____. **O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar**. In: VIII ENDIPE . Florianópolis, 1996 (vol. II).
_____. **A aquisição de uma professoralidade interdisciplinar**. São Paulo, 1997 (texto mimeografado apresentado na XX ANPED).
_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo, Papirus, 1998.
_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:**o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de / Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. **Proposta político-pedagógica** – 2010 – 2013. Goiânia, GO, 2010. Disponível em: <http://lesec.icb.ufg.br/uploads/263/original_PROPOSTA_APROVADA.pdf>, acesso em 14/03/2014.
GÓMEZ, P. A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Os intelectuais, o princípio educativo – Jornalismo. Edição e tradução de Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
HOLLIDAY, O. J.. **Para sistematizar experiências**. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2006, p. 30.
JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L.. Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
LOTTERMANN, O.. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos**. Mestrado em Educação nas Ciências (Dissertação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Unijuí, 2012.

MIZUKAMI, M. . G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU,1986.
MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. 12ª ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2007.
RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org.). **Ensino médio:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 106-127).
RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.
RODRIGUES, M. E. . C; COSTA, C. B. **Eixo temático.** Goiânia, GO, 2013 (mimeo.) Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/eixotematico_discussaometodologic.pdf
SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A FILOSOFIA NO PERCURSO FORMATIVO DO(A) EDUCANDO(A) DO PROEJA NO IFES CAMPUS VITÓRIA

Eliesér Toretta Zen
Reginaldo Flexa Nunes
Tatiana de Santana Vieira

Introdução

> *Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo* (MARX, 2009).

O artigo insere-se na perspectiva mais ampla do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que traz como uma dimensão da pesquisa o estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). O OBEDUC assume, como campo teórico-metodológico, o materialismo histórico dialético como um dos fundamentos de pesquisa, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a práxis de um currículo integrado. Nesse contexto, a presente investigação ao se fundamentar na filosofia da práxis integra e contribui com os objetivos do OBEDUC. Nesse sentido, os sujeitos integrantes da pesquisa assumem como práxis uma postura política de fortalecimento do PROEJA, enquanto política pública de formação e emancipação humana.

A formação humana como resultado da prática social, ou seja, das relações sociais, originalmente prescindia da escola. A necessidade de produzir os meios indispensáveis à reprodução da própria vida material possibilitou que, por meio do trabalho, os seres humanos transformassem a natureza, adequando-a às suas necessidades**.** Foi nesse intercâmbio com a natureza que homens e

mulheres, inicialmente, foram desenvolvendo os saberes fundamentais necessários à manutenção da vida individual e coletiva. Em A ideologia alemã, Marx (2009), ao elaborar suas teses sobre Feuerbach, afirma que podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, religião ou por qualquer outro atributo, a educação, por exemplo. Mas os seres humanos se distinguem fundamentalmente dos animais à medida que produzem seus meios de vida por meio do trabalho, uma vez que:

> [...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX, 2009, p.32).

Ao afirmar, contra Fuerbach e Hegel, a primazia da produção da vida material sobre a consciência, Marx (2009) resgata a centralidade do trabalho como atividade ontocriadora do mundo humano e social. O ponto de vista da filosofia da práxis significa o reconhecimento dessa relação prática do homem com o mundo e do conhecimento que o homem tem do mundo e de si mesmo por meio dessa relação prática. Vázquez (2002) cita Marx e sua famosa décima primeira tese sobre Feuerbach, a qual utilizamos na epígrafe do presente artigo, para afirmar a importância da filosofia da práxis, em oposição à filosofia especulativa e idealista que perdurou por séculos na história do pensamento filosófico, desde Platão até Hegel.

Nesse sentido, ao abordar o conceito de prática e sua relação com a filosofia, Marx define a prática como atividade transformadora do mundo. Entendida como atividade transformadora da natureza, o que se dá por meio do trabalho humano e também como atividade que transforma o mundo social e as relações sociais, ou seja, como prática revolucionária. O trabalho é uma relação entre o homem e a natureza na qual o homem transforma, com a ajuda de instrumentos ou meios materiais, a natureza e, assim, produz objetos e artefatos. Esse processo não é um devir cego, desprovido de intencionalidade,

pelo contrário, todo trabalho verdadeiramente humano é guiado por um *telos* (intencionalidade), que é a capacidade unicamente humana de projetar antes de executar, ou seja, o objeto do trabalho já existia idealmente na consciência humana, antes de se materializar externamente como produto do seu trabalho. Dessa forma, para Vázquez (2002, p. 153):

> Ao entrar na filosofia, o ponto de vista da prática produz uma mudança ou corte radical, ou seja, a passagem da filosofia como interpretação à filosofia como filosofia da práxis ou da transformação do mundo. Quando falamos deste duplo movimento – do pensamento ao real, o que se acha em jogo é o essencial, seja no objeto como todo concreto, seja no objeto como objeto pensado ou objeto do pensamento.

Na passagem acima podemos perceber que a filosofia da práxis, ao não dicotomizar prática e teoria, potencializa a compreensão do conhecimento em sua totalidade. A filosofia da práxis, dessa forma, considera impossível separar o projeto de emancipação, a crítica da sociedade capitalista burguesa, o conhecimento e a superação dessa realidade. O problema filosófico fundamental para a filosofia da práxis é a transformação do mundo humano e social, ou seja, o da autoprodução ou realização do homem, em um contexto histórico social em que imperam as relações capitalistas.

Dentre as funções da filosofia da práxis defendidas por Vázquez (2002, p.174), destacamos duas, a função crítica e a função política. A dimensão crítica da filosofia da práxis é crítica em um duplo aspecto**:** primeiro, como teoria de uma realidade negativa cuja explicação contém sua negação (crítica à sociedade capitalista burguesa) e, segundo, como crítica das ideologias que tendem a conciliar o pensamento com o estado de coisas existentes. Já a dimensão política deriva dos limites da própria filosofia da práxis, ou seja, a filosofia da práxis não pode se deixar encerrar apenas no debate ideológico, tem que manter a consciência das raízes sociais, de classe, dessas ideias, das condições reais que as engendram e das soluções práticas

que permitirão a reprodução ou a transformação da realidade. A filosofia da práxis é aquela que faz do trabalho a sua categoria central, por isso, seu objeto não é o ser em si, mas o ser constituído pela atividade humana real, ou seja, o ser social.

O artigo apresenta como objetivo investigar as contribuições da filosofia no percurso formativo do educando do PROEJA, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* Vitória, no período letivo de 2013/01**.** Este trabalho está organizado em quatro partes. No primeiro momento, intitulado Percurso metodológico: a práxis da pesquisa, apresenta a metodologia de natureza qualitativa, com a abordagem da Pesquisa-ação que orientou a investigação. Em sequência, o item A ausência das humanidades na educação profissional e tecnológica: a dualidade estrutural da educação técnica e da formação humana tece, por meio do percurso histórico da disciplina filosofia, as tensões da política educacional brasileira no período republicano. A terceira parte, A filosofia no percurso formativo do(a) educando(a) do Proeja no Ifes *campus* Vitória constitui a essência do artigo**.** Neste item é analisada a reflexão filosófica presente nas reflexões e comentários dos sujeitos da pesquisa. A partir da categoria trabalho, discutida em sala de aula por meio do texto ficcional "A Panha", outros temas emergem na produção dos(as) educandos(as) e, dentre eles, destacam-se: solidariedade, luta de classes, educação e capital humano e visão escatológica. Finalmente, as Considerações finais apresentam as análises e resultados da investigação.

Percurso metodológico: a práxis da pesquisa

A pesquisa de natureza qualitativa observa a abordagem da pesquisa-ação (MICHEL, 2009; BARBIER, 2007), uma vez que se realiza tomando por base o diálogo entre os pesquisadores e os educandos. Os pesquisadores estiveram envolvidos de modo cooperativo não apenas na análise dos dados, mas em todo movimento da pesquisa, ou seja, eles foram partes integrantes da investigação, reafirmando o sentido da práxis também na abordagem metodológica.

Dessa forma, podemos destacar algumas características da Pesquisa-ação que estiveram presentes no desenvolvimento da investigação: a dimensão participativa, o aspecto democrático e a possibilidade de transformação social. Outra contribuição importante da Pesquisa-ação para o estudo realizado consiste na relação dialética entre teoria e prática. Essa relação indissociável entre reflexão e ação, pensamento e realidade, subjetividade e objetividade constitui a essência da filosofia da práxis e da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

O lócus da pesquisa foi o Ifes *campus* Vitória, em específico, as turmas de todos os cursos que ofertaram o PROEJA no período letivo 2013/01. Participaram do estudo 38 educandos do curso de Edificações (turma N1); 69 de Segurança do Trabalho (turmas V11, V12, V13) e 56 de Metalurgia e Materiais (turmas N06, N07, N08).

Para a coleta dos dados, foram realizadas observações participantes nas aulas e aplicados questionários aos(às) educandos(as). Além disso, foi elaborado e desenvolvido um plano de aula da disciplina de Filosofia. Esse planejamento foi dividido em dois momentos, durante algumas aulas, com a seguinte organização: 1º momento/aula - leitura e discussão do texto "A Panha" (ANDRADE, 2000); 2º momento/aula - produção de textos pelos(as) educandos(as). A leitura dos textos produzidos pelos educandos(as) foi analisada a partir de três critérios: 1) reflexão sobre o fragmento do texto; 2) compreensão do contexto sócio histórico dos sujeitos em processo; 3) análise do conteúdo dos textos produzidos pelos educandos, tendo por base a filosofia da práxis.

A ausência das humanidades na educação profissional e tecnológica: a dualidade estrutural da educação técnica e da formação humana

O tema deste subtítulo do trabalho nos remete a refletir sobre a ausência do ensino das humanidades na história da educação brasileira, em especial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), marcada fortemente por um caráter tecnicista, que tinha como

proposta uma formação estritamente voltada para o mercado de trabalho.

A história da EPT na rede Federal de Ensino confunde-se com a implantação da República Brasileira, em 1889, e sua Constituição, de 1891, que instituiu a descentralização do ensino, por meio da qual, a União era responsável pelo ensino secundário acadêmico, superior e educação primária na capital, enquanto que aos estados cabia a responsabilidade sobre o ensino primário e profissional (CARTOLANO, 1985). Em outros termos, o Estado criou a dualidade de sistemas, cuja característica, que perdurou durante todo século XX, foi a separação entre uma educação de cunho acadêmico para a classe dominante e uma educação técnica e prática para o povo.

As reformas educacionais da Primeira República (Epitácio Pessoa, 1901; Rivadávia Corrêa, 1911; Carlos Maximiliano, 1915; Rocha Vaz, 1925) expressam as tentativas de superação dos problemas que então afetavam a sociedade e a educação. Nessa relação, o ensino das humanidades e, por conseguinte da filosofia, sofreu diversas adequações nos currículos, atendendo ao projeto que cada reforma pretendia implantar.

O reordenamento do sistema escolar ocorreu por meio das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, instituídas com a reforma de Gustavo Capanema (1942). Embora no discurso de Capanema o caráter do ensino fosse o de "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, acentuando neles a consciência patriótica e a consciência humanística" (CARTOLANO, 1985, p. 60), na prática, a reforma ramificou o ensino e acentuou a dualidade da formação propedêutica e a profissional. Nessa organização curricular, a filosofia compunha os currículos dos cursos mas, no decorrer dos anos, teve sua carga horária reduzida, fato que sinaliza o processo de extinção da filosofia como disciplina no ensino secundário.

Embora o ensino profissional público tenha como marco a iniciativa de Nilo Peçanha com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) em algumas capitais de estados da federação, a finalidade educacional voltava-se ao ensino de ofícios manuais ou

mecânicos, à moralização dos costumes e ao controle e disciplinamento dos denominados "desvalidos da sorte" (MANFREDI, 2002). Na década de 1930, com a consolidação do modelo de industrialização e a ascensão da burguesia industrial, se estabeleceu uma nova função para a escola: a qualificação e mão de obra para a indústria.

A diversificação de grupos e as disputas ideológicas continuaram presentes nas reformas educacionais. A reforma de Francisco Campos (1932) incorporou a disputa entre liberais e católicos, e foi influenciada pelo Manifesto da Educação Nova (1932). Naquele período, o ensino secundário voltava-se para formação do homem e enaltecia a lógica na composição curricular, ao lado de disciplinas como psicologia e história da filosofia.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 4.024/61, fruto do debate que se estendia desde o final da década de 1940. Nessa nova legislação, o ensino de filosofia, para o Conselho Nacional de Educação (CNE), tinha como objetivo proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla dos problemas escatológicos, ou seja, aqueles de ordem metafísica. Entretanto, a filosofia deixou de ser uma disciplina obrigatória que, no sistema federal de ensino, constava como disciplina complementar, presente apenas no 2º ciclo.

Após o golpe e a instituição da ditadura civil-militar no Brasil (1964), com a atuação do capital internacional, sobretudo o norte-americano, um novo modelo econômico predominou na sociedade brasileira, trazendo repercussões para diversas organizações constituintes da sociedade civil (GRAMSCI, 1998). Os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) induziram a legislação do período. Fundavam-se nos seguintes pressupostos: educação e desenvolvimento; educação e segurança e educação e comunidade, cujos objetivos eram:

> Formação rápida de profissionais que respondessem às necessidades primeiras do país, no que diz respeito à tecnologia avançada, mediante cursos de ciências aplicadas ou aplicáveis a

> curto e médio prazo [...]; formação de cidadãos "conscientes", entendendo-se por consciente o civismo, o desejo de resolver os problemas brasileiros ligados à segurança da ordem interna; e, ainda, a ligação escola-comunidade ou escola-empresa(rio), que se consolidou na profissionalização universal do 2º grau e na participação do patronato [...] nos conselhos universitários (CARTOLANO, 1985, p. 72).

Nesse contexto, o modelo educacional voltado para o desenvolvimento econômico e para a segurança nacional priorizou o ensino tecnológico em detrimento das humanidades, no currículo secundário. Desse modo, o CNE, por meio da resolução n.º 36/68, tornou a filosofia uma disciplina optativa e, posteriormente, com a LDB n.º 5.692/71 que tornou profissionalizante o 2º grau (antigo secundário), a filosofia foi extinta do currículo. O ensino profissional visava ao "aperfeiçoamento das funções de discriminação social, via escolaridade" (CARTOLANO, 1985, p. 75).

Nesse contexto, o ensino de filosofia não contemplava uma formação centrada na qualificação para o mercado. No campo educacional, a legislação (Lei n. º 5.692/71; Parecer n.º 76/75 e Lei n.º 7.044/82) demonstram a reprodução do paradigma Taylorista-Fordista (LIMA, 2010), que separa o saber acadêmico do saber para o trabalho, sobretudo na educação profissional, para formar força de trabalho qualificada, enquanto a educação para as elites era ofertada por escolas propedêuticas, a partir das quais o educando poderia cursar o ensino superior.

No que se refere à Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), essas mudanças também desencadearam uma transformação substancial do público atendido. Sendo assim, os chamados "desvalidos da sorte" deram lugar à classe média capixaba, passando a ser presença majoritária nessa escola que foi se distanciando cada vez mais das classes populares (OLIVEIRA, 2008).

A década de 1980 protagonizou a mobilização pela redemocratização e valorização da educação e, com isso, a discussão sobre a reinclusão da filosofia no currículo é retomada. Na rede estadual de ensino do Espírito Santo, a implantação da

filosofia ocorreu em 1986 (OLIVEIRA, 2009), enquanto na ETFES somente retornou em 1996, após a publicação da LDB n.º 9.394/96.

O conjunto da legislação voltada para a educação, na década de 1990, com destaque para a LDB e outros instrumentos legais do período, dentre os quais o Decreto no. 2.208/97 e a Portaria no. 646/97, que regulamentaram a fragmentação e o aligeiramento da educação profissional, foram explicitadas em ações como o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR). Desse movimento de contradições e disputas teóricas e políticas culmina o Decreto no. 5.154/04, que buscou restabelecer as "condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa política na década de 1980" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37) e apontou como direção uma base unitária e politécnica do ensino médio.

O decreto no. 5.154/04, como resultado das forças sociais organizadas da sociedade civil, universidades, movimentos sociais e intelectuais comprometidos com a defesa de um projeto de sociedade e de educação alternativo para a classe trabalhadora, trouxe, como possibilidade histórica, a integração da Educação Básica e da Educação Profissional. E é nesse contexto que situamos a criação do PROEJA.

O surgimento do PROEJA no âmbito da rede federal, por meio do decreto 5478/2005 e, posteriormente, a extensão do Programa para além da rede federal, pelo decreto 5840/2006, vem possibilitar a superação da dualidade presente na educação brasileira e a participação de um novo perfil de estudante, oriundo da escola pública, porém com diferentes níveis de cognição, faixa etária e expectativas de vida: os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PROEJA vislumbra uma política de educação perene, que se faça ao longo da vida e auxilie a emancipação e humanização dos sujeitos da EJA, que valorize seus saberes, subsidiada por um currículo integrado**.** É nesse contexto que o ensino da filosofia na perspectiva da práxis se faz fundamental.

A filosofia no percurso formativo do(a) educando(a) do Proeja no Ifes *campus* Vitória

A filosofia, enquanto disciplina, foi inserida nos currículos dos cursos integrados do Ifes em 1996, quando a escola ainda se chamava Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES). A luta pelo lugar da filosofia no Ensino Médio e que, no caso do Ifes, remete ao movimento histórico e político tratado anteriormente neste trabalho, da presença e da ausência da filosofia na história da educação brasileira. Em 2001, com a criação do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), o Ifes se destaca como um dos pioneiros na rede federal de ensino na oferta de um curso voltado para a formação da classe trabalhadora, com a inclusão da filosofia.

O EMJAT tinha como objetivo ofertar a formação de nível médio para a classe trabalhadora, sem a exigência de ser uma formação integrada a um curso técnico. Com a criação do PROEJA, os cursos do EMJAT passaram a ser integrados aos cursos técnicos, de forma que os educandos, ao se inscreverem nos processos de seleção, já faziam a opção por um dos cursos ofertados pelo Programa. Esses cursos atualmente são: Edificações, Metalurgia e Materiais e Segurança do Trabalho. Edificações e Metalurgia e Materiais, ofertados apenas no período noturno, e Segurança do Trabalho, no período vespertino. Mais tarde, em 2005, com o Decreto n. 5478\05 instituindo em nível nacional o PROEJA, como Programa que preconizava, a integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a filosofia também se faz presente nos currículos dos cursos e na formação dos educandos ocupando carga horária de duas horas semanais.

Essa mudança na configuração do EMJAT para o PROEJA trouxe uma transformação importante porque, como vimos anteriormente, pela primeira vez houve a possibilidade legal de integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de EJA, demandando uma formação integral da classe trabalhadora. Nesse contexto é que buscamos compreender a presença e a finalidade da

filosofia no percurso formativo do educando. Se no EMJAT não havia a obrigação legal e a intencionalidade da formação integrada à educação técnica, no PROEJA essa exigência se faz o fundamento do próprio Programa, o que necessariamente coloca novos desafios formativos para os diferentes componentes curriculares dos cursos, em especial para a filosofia, considerando um processo de ensino e aprendizagem que proporcione o despertar e o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, tendo como inédito viável[1] a formação humana do educando.

Dessa forma, a investigação buscou identificar nos relatos as categorias de análises utilizadas pelos educandos(as) após a leitura, reflexão e análise do texto "A Panha" de Andrade (2000). A tarefa consistiu na leitura das redações, do primeiro e segundo anos, períodos em que os(as) educandos(as) têm contato com o componente curricular de filosofia. Após a leitura das redações, classificamos as ideias e os relatos dos educandos em temáticas. Essa classificação temática visou a identificar indícios do despertar da consciência crítico-filosófica e as contradições por elas produzidas no percurso formativo dos estudantes do PROEJA.

A escolha da situação de opressão como provocadora da reflexão foi uma estratégia usada para identificar na sala de aula uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2005), ou a sua ausência, nas categorias de análise produzidas pelos educandos, além de outros referenciais teóricos que respaldaram os discursos dos sujeitos. Nesse sentido, compreender a contribuição da filosofia na formação humana dos educandos significa atentar para as contradições desse percurso. Porque a "libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposite nos homens" (FREIRE, 2005, p.77). A tarefa fundamental da filosofia nesse percurso é superar a contradição educador-educando, uma vez que ambos são sujeitos do processo educativo e, portanto, estão aprendendo e ensinando (FREIRE, 2005).

[1] Inédito-viável é uma categoria desenvolvida por Freire para designar os sonhos possíveis, a utopia esperançosa de transformação (FREIRE, 1997).

O texto literário "A Panha", usado como estratégia didático-pedagógica nas aulas de filosofia, buscou trazer o cotidiano de opressão vivido pelos trabalhadores para a sala de aula, possibilitando aos educandos refletirem sobre a filosofia como um compromisso público e político com os destinos da cidade (GHEDIN, 2008) e, como tal, problematizar os mecanismos de opressão e dominação que produzem a desumanização de homens e mulheres, crianças e adultos, numa situação histórico-social determinada: o latifúndio exportador de laranja brasileiro.

Fazer a leitura do mundo a partir de uma situação de opressão nos pareceu um bom método para o exercício da reflexão filosófica de compreensão do percurso que os educandos estariam fazendo, de desvelamento da realidade histórico-social. Nesse sentido, a produção de textos pelos educandos, a partir do texto ficcional escolhido, teve como objetivo a "necessidade do registro organizado das leituras, como expressão do processo de construção do conhecimento" (GHEDIN, 2008, p. 165), e do despertar da consciência crítica por parte dos estudantes.

O texto "A Panha" apresenta como temática a situação dos trabalhadores dos latifúndios brasileiros da década de 1980/90, os chamados "bóias frias". Tal fenômeno social descumpre a Constituição de 1988, no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores. Senão vejamos uma parte do texto:

> Às dez e meia ouviu-se um apito. Todos pararam para o almoço e disputavam uma sombra sob as árvores para fugir do sol forte. [...] A fome era grande. A sede insuportável. [...] 'Se te pegam chupando uma laranja que seja, te mandam embora na hora' [...] (ANDRADE, 2000, p. 26-30).

Tendo por base o fragmento do texto acima, podemos inferir as contradições nos discursos dos dominadores, o encobrimento da ordem opressora internalizada pelos oprimidos e a solidariedade entre os trabalhadores. Desse modo, o texto apresenta aos estudantes personagens emudecidas pelo trabalho excessivo.

O desenvolvimento da compreensão do texto se deu a partir dos diálogos realizados em sala de aula. O exercício da reflexão como meio para captar a complexidade das relações de trabalho na sociedade capitalista foi o principal desafio encontrado pelos educandos na problematização do texto.

Ao analisar os relatos dos educandos, pudemos identificar algumas contradições, como na fala de uma educanda:

> *[...] Eu repudio todo tipo de escravidão [...] Tudo bem que algumas famílias são obrigadas a fazer e aceitar esse tipo de submissão pela necessidade de sustentar, "alimentar", a família [...]* (FERNANDA, turma N01)[2].

Ao analisar o fragmento de texto acima, pode-se perceber que as desigualdades sociais apresentam-se "como uma força de imersão das consciências" (FREIRE, 2005, p. 42) dificultando a sua emersão[3] e a tomada de consciência da realidade de opressão. A situação concreta da opressão é reconhecida pelo educando quando este afirma "eu repudio", mas a consciência ainda não reconhece a desumanidade vivenciada. Ao assumir a mentalidade do opressor, o educando não desenvolve a "consciência para si" (FREIRE, 2005, p. 54), hospedando e reproduzindo, em si, a ordem opressora, não assumindo coletivamente enquanto classe trabalhadora, o processo de libertação.

> [...] rico fica mais rico e o pobre refém desse sistema, sofrendo com o êxodo rural, com muitos filhos, criminalidade, ganhos

[2] Utilizamos nomes fictícios para resguardar a identidade de educandos e educandas sujeitos da pesquisa.

[3] A *imersão* caracteriza o processo pelo qual os oprimidos se encontram dominados e que, ao lutarem pela sua libertação *emergem* da situação de opressão. Assim afirma Freire (2005, p.141-142): "só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando" (grifo nosso).

> baixos, e a ganância dos bem aventurados (AMANDA, turma N01).

Ao reconhecer a existência de um mundo dividido – solidários e não solidários – percebem o caráter desumano predominante na ação dos sujeitos. O individualismo, a vantagem pessoal são percebidos como negadores de humanidade, mas a busca por *ser mais* se apresenta na solidariedade, apesar das "dificuldades da vida".

> [...] mesmo com todas as dificuldades da vida, sabem ser solidários uns com os outros, [...] o mundo hoje tá dividido. As pessoas só ajudam quando convém a elas (NELSON, turma N01).

A expressão sabem ser solidários identifica-se com os oprimidos que anseiam por serem sujeitos e, libertando-se da visão do opressor, agem na transformação do vivido. A contradição solidário-egoísta se manifesta no tempo presente, silenciando sobre o tempo futuro e o passado. Assim afirma Freire (1979 p. 29-30):

> Quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado.

A presentificação da dualidade, a ocultação do passado e do futuro contraditório no fazer humano inviabiliza o transcender o vivido, em direção ao inédito viável. O ato libertário não se realiza, ficando suspenso no tempo presente. A ação não se tornou práxis coletiva, portanto, ainda não consegue ser ato libertário.

Questionar a opressão vivida é uma porta aberta às possibilidades da sua superação em direção à libertação e ao "ser mais", ao processo de humanização dos seres humanos. Assim, podemos identificar na fala de duas educandas indícios do despertar da consciência crítica emergindo:

> [...] esta é a realidade das pessoas que não têm estudo (ANA, turma V11).

> [...] país com alto índice de desenvolvimento econômico [...] nem todos são beneficiados. [...] a verdade é que não devemos nos acomodar, veremos agora se com os novos investimentos em educação podemos ter um Brasil melhor (GABRIELA, turma N06).

Podemos inferir, a partir da análise dos textos das educandas, que o processo de ensino e aprendizagem da filosofia tem provocado um despertar dessa consciência crítico-libertadora, como afirma Vale (2002, p.21):

> Se a filosofia é essencial para a educação, não é porque ela antecipe as respostas que devem ser encontradas, é justamente *porque* e *quando* ela se faz compromisso de interrogação permanente, e é dessa forma que ela é prática de emancipação, que ela é terreno de luta pela autonomia.

Nesse sentido, a consciência não vem de fora, mas é formada nas práticas culturais e políticas vivenciadas na produção da existência (SOUZA, 2001). Numa sociedade complexa como a nossa, as lideranças são forjadas e constituem forças políticas de conservação ou de transformação. Corroborando esse pensamento, um dos educandos assim se expressou:

> É triste pensar que ainda existe esse tipo de trabalho em nosso país, espero um dia ver essa situação revertida pelos nossos governantes (FRANCISCO, turma N01).

A expectativa da mudança operada por "nossos governantes" é reveladora de uma consciência de que o processo histórico ainda está sendo construído. Portanto, a consciência do inacabamento e carência de completude virão com a ação dos próprios homens, no seu fazer histórico e, não, como doação do opressor, ou de uma ordem superior e exterior, seja qual for, política, econômica ou

metafísica. Na esteira dessa práxis libertadora, um educando e uma educanda afirmam:

> [...] O nosso governo corrupto tem que investir mais em fiscalização [...] tem que investir mais na educação dos jovens [...] (MIGUEL, turma N06).

> [...] O uso do poder faz que o estado venha a defender os interesses que geram mais lucros e não os interesses daqueles que são protegidos pela lei (CLARA, turma V13).

A percepção profunda de realidades como a corrupção, a ineficácia da fiscalização, o não investimento em educação e o não cumprimento da legislação indica que os estudantes aprimoraram sua consciência crítica em relação à função do Estado, quando este se torna ausente na efetivação dos direitos sociais.

Nesse sentido, como vimos anteriormente, a filosofia da práxis propõe pensar o papel do Estado numa perspectiva contra-hegemônica à ordem social do capital, transformando-o e convertendo-o ao serviço da classe trabalhadora. Podemos então afirmar que a filosofia da práxis não descarta a importância do Estado, mas o redimensiona tendo como horizonte os interesses dos trabalhadores. Sendo assim, essa filosofia é uma filosofia da transformação do mundo humano, social e político. É uma filosofia da libertação.

O caráter contraditório da consciência, ou o que Freire (2005) afirma ser a internalização do opressor na consciência do oprimido, se faz presente no discurso da educanda, quando ela analisa a concepção do desenvolvimento econômico, ao afirmar:

> [...] podemos dizer que de alguma forma toda essa dor, pobreza, sofrimento nos acompanhará por toda a nossa história; para que cresça o Brasil e o desenvolvimento (MARIANA, turma N06).

Como observamos no relato da educanda, o sofrimento é explicado como condição para o bem-estar de uns poucos em

detrimento da maioria, justificando a opressão como condição para o crescimento do país. Percebemos na sua afirmação que o exercício do pensamento filosófico ainda não está amadurecido no sentido da problematização da temática da opressão.

A consciência ingênua ainda predomina nessa abordagem, prevalecendo a justificativa da opressão como condição de se estar no mundo. No entanto, ao dizer "de alguma forma" levanta dúvidas sobre ser essa uma condição necessária para o desenvolvimento. Isso abre possibilidades, tendo como referência a perspectiva da filosofia da práxis, de que os educandos desenvolvam e amadureçam suas reflexões e se insiram em um processo de conscientização transformador de si mesmo e da realidade.

Por certo, podemos verificar que a filosofia da práxis se caracteriza por uma ação transformadora da realidade, não dicotomizando os elementos especulativo e empírico, ou seja, a teoria da prática (VÁZQUEZ, 2002). Vejamos a análise de um estudante:

> [...] realidade dura e cruel [...] a culpa é desse governo capitalista que visa enriquecer o rico e nem tá aí para os pobres, [...] os nossos filhos [...] nem têm [...] o que comer para repor as energias para trabalhar. Isso é resultado da política de latifundiário e de concentração de renda, eu acho isso um grande absurdo, mas confesso nem sei como dar a minha contribuição para mudarmos esse quadro, pois o povo já acostumou a fechar os olhos para está situação (GABRIEL, turma N08).

A identificação da opressão como originária do sistema capitalista é um primeiro passo importante na reflexão sobre a exploração social. A ideia de luta de classes, na análise do educando, é contraditória, pois embora permita desnaturalizar a realidade social, a ação humana está restrita ao individualismo que não permite romper com a exploração do sistema. Ao ignorar a dimensão de uma práxis coletiva como condição para a transformação social, o educando perde a dimensão política, o

espaço de emancipação e de lutas para mudanças. A filosofia da práxis, enquanto exercício do pensar,

> deve propor-lhe uma formação ético-política que lhe possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade (GHEDIN, 2008, p.38).

Desse modo podemos afirmar que a filosofia da práxis contribui para o processo de conscientização e humanização. Outro indício da contradição libertação e opressão se faz presente no pensamento abaixo:

> Tudo isso está se encaminhando para algo sem precedentes, que irá fazer esse mundo alienado e induzido ao erro, acordar e ver a verdade por trás de tanta desgraça, mas aí será tarde demais para se arrepender (RAFAEL, turma N08).

A contradição se faz presente quando o educando reconhece que vivemos em um mundo alienado, mas ao mesmo tempo afirma que não há possibilidade, a não ser a religiosa, de escapar a essa alienação. Conforme Freire (2005, p. 67-68): "o *fatalismo* em que se encontra a consciência oprimida quase sempre está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado - potências irremovíveis - ou a duma distorcida visão de Deus". Essa inquietação é potencializada pela visão religiosa, mas que pode ser usada para problematizar a história humana.

A partir dos relatos dos(as) educandos(as) sobre o texto "A Panha", pudemos verificar alguns indícios do desenvolvimento da consciência crítica, potencializada pelo processo de ensino e aprendizagem da filosofia.

Considerações finais

O exercício investigativo a partir da abordagem da Pesquisa-ação possibilitou-nos uma aproximação com a construção do

pensar filosófico dos estudantes do PROEJA no Ifes campus Vitória.

As releituras e interpretações dos sujeitos sobre o texto "A Panha" demonstram o protagonismo e a importância do ensino de filosofia na sua formação emancipatória**.** Nossas análises apontam que a disciplina contribuiu para o percurso formativo dos educandos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da percepção crítica das situações de opressão e das ações necessárias à superação das desigualdades que impossibilitam, na prática, que homens e mulheres se humanizem.

Em conformidade com a filosofia da práxis e a pedagogia libertadora, o ensino de filosofia deve estar a serviço da superação do dogmatismo, do fanatismo e da intolerância**.** Para isso é necessária a tomada de consciência da opressão e das maneiras possíveis para sua superação.

Sabemos que a disciplina filosofia e a educação sistematizada são partes da formação dos educandos, no sentido de sua ação no mundo de forma crítica, buscando a sua libertação pessoal e coletiva. Contudo, a formação dos educandos não se inicia e nem termina no ensino de filosofia, insere-se num projeto alternativo de sociedade.

Portanto, observamos no desenvolvimento da pesquisa que o ensino de filosofia, na perspectiva da filosofia da práxis tem contribuído para integração entre as dimensões humana e técnica, tendo como horizonte uma formação profissional emancipatória dos sujeitos do PROEJA.

Referências

ANDRADE, Telma Guimarães de Castro. **Infância roubada**: a exploração do trabalho infantil. São Paulo: FTD, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.
GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.
GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: círculo do livro, 1998.
LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s). Vitória: autor, 2010.
MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.
OLIVEIRA, Carlos Alberto de. **O ensino de filosofia no Ifes**: limites/possibilidades na concepção humana e intelectual do aluno do Proeja. 2009. **Monografia** (Especialização em Educação Profissional de Jovens e Adultos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2009.
OLIVEIRA, Maria da Glória Médici de. **O CEFET-ES como não lugar**: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. 2008. **Monografia** (Especialização em Educação Profissional de Jovens e Adultos). Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, Vitória, 2008.
SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
VALE, Lílian do. **Os enigmas da educação**: A Paideia democrática entre Platão e Castorialis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e circunstância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JOVENS E ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS – UMA MULTIDÃO DE INVISÍVEIS

Thiago Alves
Glaucia Maria Morais França Avelar
Maria Margarida Machado
Ariadiny Cândido Morais

As reflexões a partir dos estudos sobre a condição de vida da população jovem e adulta não escolarizada no Brasil orientam a escrita deste texto. Nele se busca evidenciar o que em muitos momentos se percebe oculto nos discursos oficiais brasileiros: somos um país que cresce em poder econômico, frente às demais potências mundiais; reduzimos, nos últimos dez anos, o índice de pobreza absoluta, segundo as pesquisas dos órgãos governamentais; aumentamos a população considerada de classe média; todavia, seguimos mantendo um alto índice de desigualdade social e baixo desempenho educacional.

Mais grave ainda, comemoramos um aumento do consumo dos bens duráveis por parte da população, sem nada dizer sobre a permanência do analfabetismo, sobre o analfabetismo absoluto, a baixa frequência à escola e sobre a precária formação humana na população brasileira. Neste estudo, a análise dos dados produzidos pelos próprios órgãos do governo, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vão revelando o resultado ainda perverso de uma construção histórica de exclusão no Brasil, no que tange ao acesso, à permanência e êxito, no processo de escolarização da população jovem e adulta. A partir desses dados, busca-se na literatura nacional o rastro da defesa da educação como direito para, mais uma vez, revisitar os principais argumentos que denunciam, há mais de duas décadas, que o preceito constitucional do direito à educação, garantido desde 1988, ainda não está sendo cumprido.

Finalizando essa reflexão, os autores dialogam com os primeiros dados já coletados de uma experiência de Educação de Jovens Adultos, que está sendo desenvolvida em 10 escolas da rede municipal de Goiânia, onde se propõe a implantação do Programa de Educação Profissional integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em nível de Ensino Fundamental, com Formação Inicial e Continuada (FIC). O programa denominado PROEJA-FIC iniciou seu funcionamento no ano de 2010, através de experiência implantada em uma escola, passando, a partir de 2013, a ser executado em dez escolas, numa parceria consolidada entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e a Universidade Federal de Goiás.

Em busca da visibilidade dos jovens e adultos não escolarizados

A invisibilidade da população brasileira jovem e adulta não escolarizada[1], na priorização das políticas educacionais do Brasil, mobiliza os pesquisadores do campo a revelar em todas as suas produções que esse segmento da população não constitui um resíduo que pode ser atingido com medidas paliativas, mas representa uma multidão que cresce como resultado da ineficiência do próprio sistema educacional, apesar de todas as medidas para a melhoria da Educação Básica, adotadas nos últimos anos.

As reflexões que decorrem dos últimos Censos e das pesquisas nacionais por amostra de domicílio (PNAD) têm revelado o envelhecimento da população brasileira, provocado pela redução da natalidade mas, também, pela melhoria da qualidade de vida da população, que tem alcançado mais anos de vida. Estes fatores de envelhecimento da população nos colocam diante da questão de

[1] Para atender às especificidades dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, trataremos o recorte de 15 anos e mais de idade como a população jovem e adulta, embora destaquemos que medidas mais específicas precisam ser tomadas pelo sistema educacional para o atendimento aos adolescentes de 15 a 17 anos, muitas vezes invisíveis numa política genérica de Educação de Jovens e Adultos.

como os brasileiros envelhecem e, em especial neste artigo, de como esse envelhecimento vem sendo acompanhado ou não pelo aumento do processo de escolarização. Para pensar a questão levantada, os números da Tabela 1, abaixo, apresentam parte da realidade de escolarização da população brasileira com idade a partir de 15 anos.

Tabela 1 – Brasil (2010): Situação da população a partir de 15 anos em relação à Educação Básica, por faixa etária

Faixa etária	População total	Não concluiu a Educação Básica (%)[1]	Frequenta a Educação Básica (%)	Não concluiu e não frequenta a Educação Básica (%)[2]
15-17	10.353.865		82,1	9,3
18-24	23.873.786	51,5	16,7	34,8
25-29	17.102.917	46,7	6,0	40,7
30-35	18.730.863	53,7	5,0	48,8
36-49	35.745.087	63,0	4,0	59,0
50-65	26.061.418	72,7	3,1	69,6
> 65 anos	12.946.226	86,1	2,3	83,8
Total	**144.814.164**	**68,8**	**11,7**	52,1

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE.
Notas:
(1) Considera a população a partir de 18 anos, uma vez que, no Brasil, pela idade de entrada e o número de séries do sistema educacional, até 17 anos o aluno deveria cursar a Educação Básica. Percentual total das faixas considera a população acima de 18 anos estimada em 134,5 milhões.
(2) Considera somente a população de 15 a 17 anos que não está frequentando e não concluiu a Educação Básica. Exclui os que concluíram a Educação Básica e/ou estão cursando a Educação Superior.

A taxa de frequência por faixa etária chama atenção pelos ausentes. Estima-se que 9,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola e não concluíram a Educação Básica. Quando analisamos os dados dos jovens de 18 a 29 anos, o número de ausentes do sistema educacional, os que não concluíram a Educação Básica, representa 34,8% entre os que possuem de 18 a 24 anos, e chega a 40,7% entre os que estão entre 25 e 29 anos. Por outro lado, a tabela também mostra a presença, mesmo que em pequenas proporções (e decrescentes, na medida em que aumenta a idade da população nas faixas etárias), da população a partir de

18 anos na Educação Básica, seja EJA ou as etapas regulares (a soma total dos percentuais aplicados à população de cada faixa etária chega a um montante de 8,5 milhões de estudantes).

Igualmente, a Tabela 1 mostra que 68,8% dos brasileiros com 18 anos e mais (cerca de 92,6 milhões) não concluíram a Educação Básica. A partir da última coluna da mesma tabela é possível obter uma estimativa por faixa etária dos potenciais ingressantes no sistema educacional, possivelmente via EJA. Considerando o percentual da população em cada faixa etária que não concluiu a Educação Básica e não está frequentando a escola, chega-se a um percentual de 52% da população de 15 anos e mais, o que resulta em, aproximadamente, 75,4 milhões de potenciais ingressantes. Obviamente, do ponto de vista do planejamento da política pública para garantia do direito à educação a essa numerosa parcela da população, deve-se considerar que, segundo o Censo Escolar 2012, o total de matrículas da Educação Básica naquele ano era de 50,4 milhões e na EJA, de 3,9 milhões e que não seria razoável pensar que o sistema dobraria de tamanho facilmente.

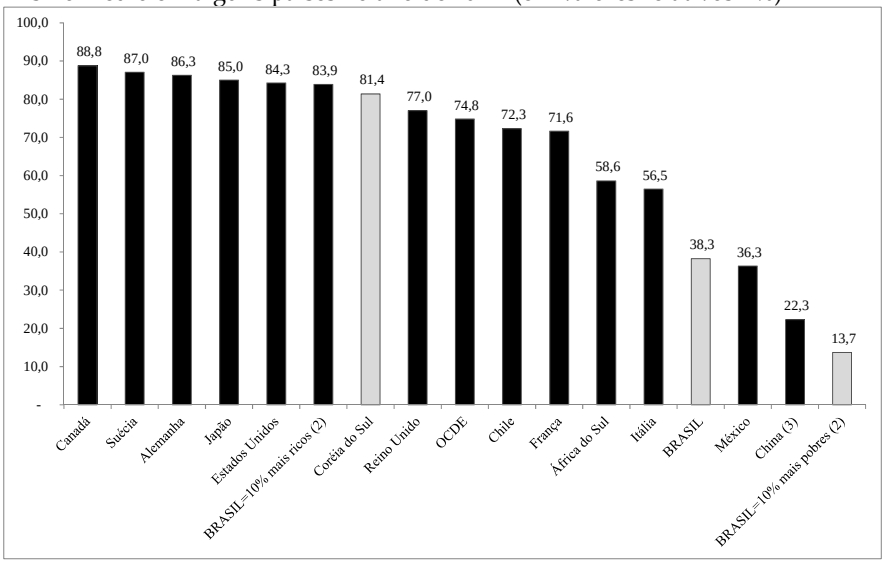
Seria simplista demais imaginar que as matrículas atuais atendem à demanda dos jovens e adultos, o que seria considerar as atuais condições de oferta da EJA como adequadas para atrair e manter esses sujeitos que optaram por exercer o direito à educação. Por isso, estudos específicos são necessários para dar conta da complexidade que envolveria uma estimativa mais apurada do número ideal e/ou possível de matrícula da EJA para os próximos anos, considerando todas as variáveis intervenientes desse processo de volta e permanência na escola, no que se refere aos jovens e adultos.

Com vistas a uma melhor contextualização e reflexão acerca dos números que indicam a conclusão da Educação Básica no Brasil no atual momento histórico, o Gráfico 1 apresenta a proporção da população de 25 a 64 anos[2] que completou, pelo menos, a etapa equivalente ao Ensino Médio de alguns países.

---

[2] Para efeito de produção e análise de estatísticas educacionais internacionais, alguns organismos multilaterais, como a OCDE, consideram que os indivíduos de 25 a 64 anos compõem, em geral, a "força de trabalho" dos países (ou a maior

Gráfico 1 – Proporção da população de 25 a 64 anos que concluiu pelo menos o Ensino médio em alguns países no ano de 2011[1] (em valores relativos - %)



Fonte: Education at a Glance/OCDE 2013 e elaboração dos autores a partir dos microdados da PNAD/IBGE 2011.

Notas:

(1) Os dados compilados pela OCDE referem-se ao ano de 2011, exceto nos países indicados.

(2) Brasil: Informação a partir dos microdados da PNAD 2011. A população de 25 a 64 anos estava estimada em 94,5 milhões. 10% mais ricos: renda domiciliar per capita mensal > = R$ 1.767 (3,24 salários mínimos da época – R$ 545)// 10% mais pobres: renda domiciliar per capita mensal < = R$ 154 (pouco mais de ¼ do salário mínimo da época).

(3) Dados de 2009

Utilizando dados de 2011 da maioria dos países, verifica-se que, em geral, 80% da população dessa faixa etária conclui, pelo menos, o Ensino Médio em países como Canadá, Suécia, Alemanha, Japão, Estados Unidos e Coréia do Sul. Conjuntamente, dos atuais 34 países membro da Organization for Economic Co-operation and

parte dela). A idade de 25 anos é a primeira da coorte etária, pois, mesmo considerando as diferenças dos sistemas educacionais nacionais, na maioria dos países, numa análise entre idades e séries, os jovens "idealmente" deveriam concluir os estudos em nível superior (*tertiary education*) com 24 anos.

Development (OCDE)[3], três a cada quatro pessoas (74,8%) no corte etário em questão concluem a Educação Básica, enquanto que, no Brasil, apenas 38,3% da população nessa faixa etária atinge tal nível de instrução formal. Merece destaque o desempenho do Chile, que conseguiu atingir uma taxa de 72,3%.

Ademais, diante das evidências de associação entre nível socioeconômico e nível de escolarização dos indivíduos nas sociedades (BARROS *et al*, 2001; BUCHMANN , HANNUM, 2001; SIRIN, 2005), fenômeno que é mais fortemente percebido em países cuja desigualdade social é mais acentuada (como no Brasil), foram destacados no Gráfico 1 os percentuais de concluintes da Educação Básica em dois segmentos distintos da sociedade. Com base nos microdados da PNAD 2011, foram calculados os percentuais de conclusão dentre aqueles que fazem parte dos segmentos sociais que percebem as maiores e as menores rendas domiciliares *per capita* mensais do país. Com esse procedimento verificou-se que 83,4% concluem o Ensino Médio entre os 10% mais ricos (segmento composto por 11,9 milhões ou 12,6% da população de 25 a 64 anos). Por outro lado, apenas 13,7% concluem essa etapa entre os 10% mais pobres (segmento composto por 6,9 milhões ou 7,4% da população de 25 a 64 anos). Assim, por meio daquele gráfico, observamos que no Brasil coexistem, em segmentos socioeconomicamente distintos, taxas de conclusão da Educação Básica comparáveis a, por exemplo, Estados Unidos e Japão e, no outro extremo, taxas de conclusão inferiores à metade da média nacional (que é baixa), e inferior a países com baixos níveis de escolarização (como a China).

[3] Os países membro da OCDE são tomados como parâmetro de comparação nesta análise por se tratar de um grupo composto, em quase sua totalidade, por nações consideradas desenvolvidas e que garantem elevado nível de escolarização aos seus povos. Criada em 1960, a OCDE é formada basicamente por países europeus, inclusive os que possuem maior expressão econômica naquele continente (Alemanha, Reino Unido, França e Itália), além do Canadá, Estados Unidos, Austrália, Japão e Coréia do Sul. Apenas dois países sul-americanos fazem parte da lista: México (desde 1994) e o Chile (desde 2010).

Diante desses números da realidade atual da escolarização brasileira, interessa priorizar o que prevê o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, como obrigatoriedade de garantia de escolarização, alterada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que garante a "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009). Também vale frisar que, apesar de a obrigatoriedade para essa faixa ser recente (e estar em fase de implementação até 2016), desde a Constituição de 1967 a escolarização é obrigatória para a faixa de 7 a 14 anos. Por isso, os dados da Tabela 2 impressionam, ao evidenciar tamanho descompasso entre o previsto e o obrigatório em lei e a realidade escolar, mesmo com quatro décadas de obrigatoriedade para a faixa etária que deveria garantir, ao menos, a conclusão do ensino fundamental.

Tabela 2 – Brasil (2010): Nível de instrução da população a partir de 18 anos por faixa etária

Faixa etária	População total	Nível de Instrução (em %)			
		Sem instrução ou EF incompleto	EF	EM	ES
18-24	23.746.159	25,6	25,8	43,4	4,2
25-29	16.990.340	28,0	18,5	40,0	13,0
30-34	15.663.900	36,1	16,7	33,3	13,5
35-44	26.808.740	45,0	16,3	26,4	12,0
45-54	21.917.230	52,0	14,9	21,1	11,8
55-64	14.748.653	63,5	11,3	14,8	10,2
> 64 anos	13.973.459	78,0	7,8	8,5	5,7
Total	**133.848.480**	**45,0**	**16,6**	**27,9**	**10,0**

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2010.
Notas:
(1) Os valores percentuais totais de cada faixa etária não somam 100% pois o levantamento do Censo 2010 não conseguiu caracterizar o nível de instrução de 0,4% da população a partir de 18 anos. O percentual de indeterminação não chega a 0,5% em cada coorte etária, exceto para a faixa de 18-24 anos que é de 1,03%.

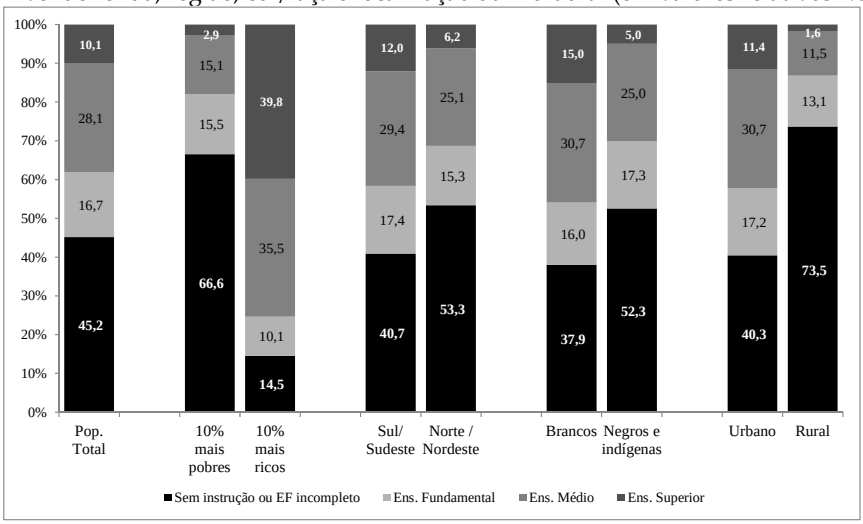
Também se depreende da Tabela 2, que 61,6% dos brasileiros com mais de 18 anos não concluíram a Educação Básica, sendo que

a maioria deles, 45%, não possui sequer o Ensino Fundamental (vale ressaltar que a população entre 18 e 44 anos, ou seja, 62,1%, da população observada, nasceram a partir da CF de 1967). A tabela mostra que essa realidade de baixa escolarização vai aumentando percentualmente à medida que aumenta a idade da população mas, ainda assim, é um quantitativo significativo de jovens de 18 a 29 anos (10,8 milhões não concluíram o Ensino Fundamental e 20,1 milhões não concluíram a Educação Básica).

Essa realidade de baixa escolaridade causa ainda maior preocupação quando confrontada com a situação de baixo percentual de frequência da população adulta à escola, conforme dados apresentados na Tabela 1, pela qual é inversamente proporcional o crescimento do percentual de quem não concluiu o Ensino Fundamental, comparado ao percentual de quem frequenta a escola. Esses dados, portanto, revelam que, em se tratando de educação, há problemas de diversas ordens em todas as faixas etárias da população jovem e adulta do Brasil, o que nos remete à necessidade de pensar o enfrentamento dessa realidade com políticas integradas e não através de programas fragmentados, como os que vêm sendo registrados na história da educação brasileira.

Além de evidenciar as quantidades e proporções vultosas que compreendem a realidade de jovens e adultos não escolarizados, e fora do processo de escolarização no Brasil, no contexto de uma sociedade marcada por grandes desigualdades, verifica-se que novas especificidades surgem quando são utilizados os filtros de análise regional, étnico-racial, territorial, dentre outros. Nesse sentido, o Gráfico 2 mostra o quão diferentes são os níveis de instrução entre os jovens e adultos brasileiros de diferentes segmentos.

Gráfico 2 – Brasil (2010) Nível de instrução da população a partir de 18 anos por nível de renda, região, cor/raça e localização da moradia[1] (em valores relativos -%)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2010.
Notas:
(1) Estimativas da população total e segmentos:

- Total >= 18 anos = 133,3 milhões.
- 10% mais ricas = 20,8 milhões // 10% mais pobres = 9,4 milhões;
- Sul/Sudeste = 78,9 milhões / Norte // Nordeste = 45,5 milhões
- Branco/Amarelos = 67,5 milhões // Negros (pretos+pardos) e indígenas = 67 milhões
- Urbana = 115 milhões // Rural = 19,4 milhões

No gráfico fica evidente o corte entre os adultos situados entre 10% mais ricos, pois estes concluem a Educação Básica em 75,3% dos casos (35,5% possuem Ensino Médio e 39,8% cursaram a Educação Superior), enquanto apenas 18% entre os 10% mais pobres o fazem (15,1% concluem o Ensino Médio e 2,9% a Educação Superior). Esta disparidade segue nos demais "filtros" e informa, por exemplo, que embora ainda seja baixo o percentual dos que conseguem concluir um curso superior no Brasil, a chance de concluir um curso de graduação para um adulto que mora no Sul ou no Sudeste é duas vezes maior do que para os que moram no Norte ou no Nordeste; três vezes maior para os brancos do que para os negros e indígenas; e mais de sete vezes superior para

quem mora em áreas consideradas urbanas. Assim, esses números evidenciam que o direito à educação no Brasil ainda é limitado pelas condições de classe da população, embora muito já se tenha discutido a respeito, como veremos a seguir.

A problemática da efetivação do direito a educação para todos

A questão da educação de jovens e adultos (EJA[4]) no Brasil, como um direito, tem sua discussão iniciada no cenário oficial com maior intensidade, segundo Fávero e Freitas (2011), em meados da década de 1930, em função de um conjunto de acontecimentos como, por exemplo, a atuação de Paschoal Lemme[5], os reflexos do fim da primeira guerra mundial e o alto índice de analfabetismo que, na década de 1920 segundo IBGE, chegava a 65% da população jovem e adulta e a 72% considerando as crianças acima de cinco anos de idade.

Outros fatores que contribuíram para o debate em torno da oferta de EJA foram a necessidade de mão de obra qualificada, no processo de industrialização vivido no país; as pressões exercidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre os países menos desenvolvidos, após o

[4] Neste contexto, a história da educação brasileira registra essas iniciativas como Educação de Adultos, embora todas elas já contassem com a presença de adolescentes e jovens. Para fins deste artigo, optou-se pelo uso do termo EJA para representar também as iniciativas anteriores ao contexto de 1980, quando essa sigla efetivamente passa a ser usada, generalizando ofertas de escolarização de adolescentes, jovens e adultos em contexto de escolarização considerada tardia.

[5] Lemme foi um importante gestor e estudioso da educação de adultos (EDA), "[...] foi o primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil, apresentado como tese de concurso para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES), em 1938, tomando como base as experiências realizadas pelos países desenvolvidos, [...]". (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 365). Foi Superintendente da EDA do DF, em 1936, por menos de um mês, quando foi preso por propor uma formação que possibilitasse a transformação social pelos trabalhadores, visão que rompia com a lógica de suplência e instrumentalização da EDA.

final da Segunda Guerra Mundial, para que ampliassem o acesso da população à escola; e dos países mais desenvolvidos economicamente, com o objetivo de instalarem as empresas e indústrias no Brasil, utilizando mão de obra adequada às suas necessidades.

A EJA ficou marcada, entre as décadas de 1930 e 1950, por campanhas aligeiradas, propostas que pouco colaboraram na formação escolar e na leitura da realidade dos trabalhadores, por tratarem-se de estratégias sem compromisso com a sua conscientização. Nesse contexto, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) criou o Plano de Ensino Supletivo, sendo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos com o apoio da sociedade organizada, em 1947, a mais forte forma de escolarização ofertada nesse período. Podemos observar que os cursos seguiam uma orientação legal, possuindo uma característica de curta duração.

> O Decreto–lei nº 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reserva o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental (CURY, 2000, p. 19).

No decorrer das décadas de 1950 e 1960, ganharam força as discussões contrárias à proposta do supletivo e à oferta da educação para os jovens e adultos. O que se percebia era a incongruência entre as necessidades e características dos educandos com a forma e metodologia utilizadas nesses cursos. Com o "[...] amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958[...]" (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 369), ampliam-se discussões, estudos, pesquisas, experiências, lutas e reivindicações de educadores, educandos, trabalhadores e militantes em diversos espaços, que defendem outra concepção de educação. Exemplo específico e importante desse contexto foi o II Congresso Nacional de Adolescentes e Adultos, ocorrido em 1958. A EJA passou por uma importante ressignificação, em oposição às

práticas formais ofertadas até então, visto que em meados desta década, o alto índice de analfabetismo não foi sanado pelas propostas e campanhas de governo, pois um total de 40% da população jovem e adulta continuava sem nunca ter ido à escola.

> Assim, as diversas propostas ideológicas acabaram por ser pano de fundo desta nova forma de pensar a educação de adultos, elevada agora à condição de reflexão sobre o social, além das preocupações existentes com o aprimoramento dos aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida alguma, no bojo desta ação de legitimação de propostas políticas junto aos grupos populares, criou-se a necessidade permanente de condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização (HADDAD, 1987, p. 13).

Adquiriram força as contraposições às iniciativas pontuais que buscavam resolver problemas eleitorais, industriais e estatísticos, com o intuito de que, no curto tempo dos cursos, o sujeito adquirisse as habilidades de ler, escrever e contar de forma mecânica e "adestrada", segundo Barradas (1986). Passou-se a compreender e significar uma formação ao longo da vida, que o preparasse para a vivência e ação social, rompendo com a perspectiva de que o aprendizado escolar destinava-se apenas às crianças, e com a compreensão de que só era possível apreender este saber sistematizado no espaço escolar formal. Compreende-se que o sujeito deve ser formado também para a iniciação profissional, para a compreensão dos valores espirituais, políticos, culturais e econômicos.

Como afirma Haddad (1987), o número de não escolarizados no país era significativo, pouco menos que a metade de toda a população brasileira na década de 1950, ressaltando que os analfabetos tinham como característica principal o pertencerem à classe trabalhadora de baixa renda e às regiões menos desenvolvidas economicamente. Apesar de, já em 1934, ser previsto no artigo 113 da Constituição Federal que todos os cidadãos brasileiros são iguais perante a lei, não devendo haver "[...]

privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas." (BRASIL, 1934, s/p), havia, sim, um privilégio de acesso à escolarização na realidade do país.

Uma formação com o trabalhador, educando da EJA, apresenta-se como um caminho na direção de uma sociedade mais humana, igualitária e justa. Este é um olhar mais profundo, que não tem um fim em si mesmo, tampouco o de zerar o índice de analfabetismo no país. Para Freire (1987), essa concepção só é possível por meio de uma formação mútua, contínua, ampla, dialógica, reflexiva e crítica, pautada na práxis, uma verdadeira pedagogia do oprimido, que se empenha em conquistar sua liberdade por meio da luta consciente daqueles que são oprimidos.

> […] o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Decorre desse legado da concepção de educação libertadora um olhar oposto ao da proposta do supletivo e daquela que seria implantada, anos depois, durante o governo da Ditadura Militar (entre 1964 e 1985), a do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O supletivo nesse período, já com décadas de vigência, sofreu modificações para atender os interesses políticos e econômicos do militarismo, que adotou uma posição mais conservadora, rompendo totalmente com as novas tendências e estudos em desenvolvimento. Desse modo

> Entendido a partir de quatro funções — suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem — manteve, no entanto, como face mais visível da regulamentação, a função suplência, traduzida pela ideia de "suprir a escolaridade regular para adolescentes e

> adulto que não a tenham seguido ou concluído em idade própria".
> [...] quatro tendências, que se entrelaçavam no desenvolvimento de projetos do Departamento de Ensino Supletivo: "a) enfoque tecnicista na programação dos projetos e no controle da execução; b) centralização técnico-financeira da programação; c) ênfase na certificação; d) prioridade à formação de mão-de-obra", concorrendo para a perspectiva de "ações corretivas para sanar (sem o conseguir) as falhas da estrutura educacional" (PAIVA, 2005, p. 179-180).

Com relação ao MOBRAL, criado em 1967 e ofertado paralelamente ao ensino supletivo em vigor a partir da década de 1970, passa a

> [...] configurar no interior dos sistemas de ensino, uma modalidade compensatória de educação, firmemente ancorada nos valores da teoria do capital humano, de caráter desenvolvimentista, que a ditadura militar assumiu para tirar o país do atraso, mas que passava ao largo da perspectiva do direito, principalmente porque aqueles não eram tempos de respeito aos direitos sociais, nem políticos, nem humanos: a face mais evidente desse tempo de negação de direitos se expunha pela tortura e atrocidades cometidas nos porões da ditadura militar (PAIVA, 2005, p. 19).

Embora seu discurso objetivasse uma formação cunhada no método de "Paulo Freire", segundo Paiva (2005), a proposta se apresentava como mista, pois que tentava unir elementos da proposta freireana (descartando principalmente os aspectos particulares, críticos, analíticos e dialógicos) com a proposta supletiva massificada. O MOBRAL constituía-se como uma proposta antagônica à que vinha sendo construída, uma vez que objetivava uma alfabetização funcional, sem o pressuposto do diálogo, e pré-determinada, tendo em vista a formação rápida e acrítica de mão de obra. O que não o distinguia significativamente da proposta do supletivo. Atualmente ambas foram superadas,

pois não cumpriram sua promessa de "erradicação do analfabetismo", tampouco se adequaram às características e às necessidades dos educandos da EJA.

Com o processo de redemocratização, retoma-se a liberdade de expressão, possibilitando as lutas sociais e as reivindicações com maior força e adesão social. Nesse contexto, um dos principais marcos de conquista da classe trabalhadora foi a Constituição Federal de 1988, que veio reforçar a educação como direito de todos. Em seu artigo 205, inicia a seção primeira da Educação da seguinte forma: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 34). A partir desse momento, todos, em especial os educandos da EJA, ganharam espaço nas discussões seguintes da política educacional, visto que, para além do artigo apresentado, a constituição prevê ainda outros aspectos que contribuem com essa modalidade de educação, como por exemplo: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; gratuidade ao ensino público; garantia de qualidade; inclusão do ensino médio na Educação Básica.

Apesar de toda essa caminhada e do respaldo legal, ainda hoje o Brasil enfrenta o sério problema da baixa escolarização e do analfabetismo. Os dados da PNAD de 2012 apresentam um índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos e mais, de cerca de 8,7% (em torno de 13,2 milhões de analfabetos). Como vimos no primeiro momento deste texto, mais da metade (64%) dos brasileiros com mais de 15 anos não chegaram a concluir a Educação Básica. É surpreendente e preocupante que o analfabetismo nos dois últimos anos não tenha decrescido. Está estável e, entre os adolescentes e jovens, a ausência nas instituições formadoras é maior que a metade. O questionamento que nos ocorre é se ainda não foi compreendida a importância e a necessidade de políticas públicas integradas de educação, planejadas para longo prazo,

fundamentadas nos estudos e pesquisas produzidos mas, principalmente, nas necessidades reais dos educandos.

A sociedade que se instaura no Brasil durante o século XX, convidava para a oferta de uma escola diferente, especial, na qual as práticas antigas e tradicionalistas já não eram possíveis. Contudo "[...] a existência da formação legal do direito à educação, [...], não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo" (PAIVA, 2005, p. 50). A luta e a aquisição de direitos para os trabalhadores não garante avanços, apresentando de modo mais claro a necessidade de uma formação com os trabalhadores.

> Desse modo, para os trabalhadores não basta saber ler e escrever, mas há que ser leitor experiente, capaz de interpretar e (re)significar códigos e registros, situando seu processo de trabalho em um espectro mais amplo, que ultrapassa o âmbito do chão da fábrica. Já não é mais um trabalhador situado apenas em um tempo-espaço definido pelos limites da fábrica, mas um trabalhador do mundo globalizado, para o qual concorre, com seu trabalho, para a internacionalização da economia (PAIVA, 2005, p. 69).

A despeito das contradições e dificuldades existentes entre o oficial e o real, observamos que há espaço para ações e estratégias por parte da sociedade civil organizada; há possibilidades de luta e reivindicações em prol dessa modalidade de educação que, como vimos, ainda necessita de muitos avanços. O compromisso político particular dos que acreditam e se envolvem com a EJA possibilita ações e estratégias de resistência, construção e articulação, que contribuem para mudanças neste cenário. É o que se identifica no acompanhamento da experiência do PROEJA-FIC que está em andamento na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia.

Os jovens e adultos que retornam à EJA

Na RME de Goiânia, desde 1992, a escolarização de jovens e adultos vem se constituindo de diversas formas, numa tentativa de

atendimento às especificidades desses sujeitos. Foi nesse contexto que se fez, em 2010, a opção pela implantação do Programa PROEJA-FIC. O êxito da experiência, que começou em apenas uma escola, segundo os gestores da Secretaria, se dá em função de suas características particulares, que rompem a dualidade da Educação Básica e da educação profissional, possibilitando uma formação integrada, como a estabelecida entre os professores da rede e os professores do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Após a conclusão do curso de PROEJA-FIC nesta escola, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia esperava novo apoio do governo federal para ampliar a experiência que foi subsidiada com recursos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Todavia, não foi o que ocorreu. O processo de sobreposição de programas no campo da educação é histórico e, quando se trata da educação de jovens e adultos, representa um desrespeito ao preceito constitucional de garantia do direito ao acesso e permanência à educação, já destacado anteriormente neste artigo.

As experiências de PROEJA e PROEJA-FIC eram apoiadas pelas inciativas da SETEC/MEC e executadas, sobretudo, pela rede dos Institutos Federais e, sob a forma de parcerias por algumas secretarias estaduais e por alguns municípios. Em 2011, quando se esperava a continuidade dessas iniciativas e sua ampliação, os agentes nelas envolvidos foram surpreendidos por outra lógica de apoio a ampliação da educação profissional, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Frente a essa realidade, em 2013, quando a SETEC/MEC assumiu que não mais ampliaria a oferta do PROEJA-FIC por editais, mas que todo recurso de apoio sairia da estratégia do novo programa de educação - o PRONATEC -, a SME/Goiânia, para não ver frustradas as expectativas levantadas nas escolas, optou por construir uma alternativa para a continuidade da ampliação do PROEJA-FIC. Estabeleceu outra parceria com o IFG e, contando

também com a atuação da Universidade Federal de Goiás[6], decidiu não abandonar a importante experiência que ainda estava em implantação, e tentar unir alguns aspectos das duas propostas que possibilitam avançar na oferta de EJA em Goiânia.

Da experiência de ampliação do PROEJA-FIC, várias reflexões serão apresentadas nos capítulos deste livro. Para este texto, apresentamos especificamente os dados já sistematizados sobre o perfil dos alunos, que dialogam com as informações populacionais da parte inicial e com as reflexões sobre o direito à educação. A coleta dos dados apresentados foi realizada com a participação dos professores pesquisadores e a sistematização contou com a colaboração dos alunos da pós-graduação que acompanham a experiência.

A partir dos dados gerais do perfil dos alunos que participam da experiência nas 10 escolas do PROEJA - FIC, dentre os 658 alunos presentes nas escolas entre os meses de fevereiro e abril de 2013, quando o questionário foi aplicado, 55% eram homens e 45% mulheres. Além da presença marcante de homens na EJA, chama atenção o predomínio de adolescestes e jovens nessa modalidade. Nas escolas pesquisadas, são 3% de adolescentes com menos de 15 anos de idade, 68% dos alunos entre 15 e 30 anos, 20% entre 31 e 60 anos de idade, 2% possuem acima de 60 anos e 6% não responderam à questão sobre a idade.

Os dados nacionais de matrícula na EJA já apontam que no segundo segmento há mais jovens e homens. Embora a questão de gênero não seja assim tão expressiva, a diferença de faixa etária distingue bem a experiência como o lugar daqueles que possuem 30 anos e menos. Embora os dados da Tabela 1 indiquem milhões de brasileiros de 30 anos e mais sem o ensino fundamental

[6] A Universidade Federal de Goiás, através da Faculdade de Educação, atua na ampliação do Proeja-FIC como instituição formadora, acompanhando a constituição do currículo integrado nas dez escolas e realizando pesquisas com bolsistas professores, mestrandas e uma doutoranda, vinculados ao Projeto de Pesquisa aprovado no Observatório da Educação da Capes.

completo, as matrículas não apontam para o retorno desses adultos ao processo de escolarização.

Os alunos, quanto à sua denominação de raça, identificaram-se como 48% pardos, 14% pretos, 23% brancos, 1,3% indígena, 0,7% amarelos e 13% não responderam à questão. Esse dado também encontra sintonia com as estatísticas nacionais que apontam um claro recorte étnico-racial na EJA, onde a maioria é de origem afrodescendente. A presença pequena de indígenas se justifica, pois no Estado de Goiás há reduzido processo migratório oriundo de aldeias e comunidades tradicionais, não sendo também um estado que se destaque por receber imigrantes orientais.

Do ponto de vista das relações de trabalho, 52% dos alunos afirmaram estar trabalhando, 38% não estavam trabalhando e 10% não responderam a esta questão. Dos alunos que trabalhavam, apenas 33% informaram ter carteira assinada, 53% afirmaram não possuir carteira assinada e outros 14% não se manifestaram em relação a esta questão. Além de o pertencimento racial estar bem claro, também não há dúvidas de que, empregados ou não, esses alunos são da classe trabalhadora e muitos vivem ainda de trabalhos informais. O que se agrava quando se trata da informação de renda, pois as respostas dos alunos nos aponta que 48% desses trabalhadores recebem até um salário mínimo, 33% recebem de mais de um salário mínimo até três salários mínimos, 10% recebem acima de três salários mínimos e 9% não responderam a esta questão.

Muitos outros aspectos do perfil dos alunos das dez escolas do PROEJA-FIC na SME/Goiânia podem ainda ser considerados, mas os que se referem a gênero, faixa etária, condição de trabalho e renda já expressam uma realidade bastante desafiadora para professores e gestores que se dedicam a lhes garantir a educação como um direito. De modo conceitual e genérico, sem um recorte prévio histórico e local, como o que utilizamos com os alunos do PROEJA - FIC, o que disseram pesquisas sobre o educando adulto da EJA é que:

> Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente, analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries [...] (OLIVEIRA, 1999, p.59).

Nas dez escolas pesquisadas não é esse o perfil encontrado ou, melhor dizendo, ele representa uma minoria, talvez um pouco mais de 20%, dentre aqueles que têm mais de 30 anos. Ainda assim, na busca de ampliar o perfil apresentado pela autora, percebemos que, no caso das mulheres do PROEJA - FIC, além dos fatores apresentados, há ainda outros determinantes que, segundo Fávero e Freitas (2011), influenciam a ausência, evasão ou "expulsão" do educando da sala de aula. Elas necessitam lutar contra o machismo, ainda presente em pleno século XXI, em seus lares paternos ou conjugais, onde se acredita que lugar de mulher é em casa, cuidando da família, e que o estudo é dispensável. Outros dois fatores recorrentes são a falta de apoio na criação dos filhos, em caso de deixá-los em casa sozinhos ou enfermos, bem como a necessidade de assumirem suas famílias sozinhas, na ausência do companheiro ou de familiares.

Com relação aos jovens, que a cada dia chegam à EJA mais precocemente, com novas particularidades, percebemos em nossa pesquisa sérias mudanças. Na década de 1990, eles apresentavam o seguinte perfil:

> [...] adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais

> relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p. 59-60).

Atualmente percebemos algumas mudanças, particularmente na RME de Goiânia, lócus de nossa pesquisa. Os adolescentes, 3% dos matriculados abaixo da idade prevista oficialmente, que é de 15 anos, são levados a frequentar a EJA no período noturno, por diversos motivos, tais como: a indisciplina apresentada no curso diurno, dificuldades de aprendizagem, dependência química e/ou cumprimento de medidas socioeducativas. Segundo os relatos dos pesquisados, os aspectos apresentados têm revelado, inclusive, maior dificuldade de relacionamento e convivência entre adultos e jovens adolescentes.

Percebe-se que a maior parte dos sujeitos da EJA carrega um histórico de descaso social e um processo de marginalização de suas necessidades e direitos. Desse modo, a oferta de uma educação para eles não pode nem deve ser feita nos moldes da ofertada para as crianças, em virtude de suas particularidades. Para Freire (1987), o aprendizado ocorre ao longo de nossa vida em diversos espaços, o que significa dizer que os jovens e adultos trabalhadores carregam com eles um conjunto de conhecimentos adquiridos em sua vivência, seja ela social, familiar, religiosa ou profissional, que são diferentes dos da criança.

Exemplificando melhor, se um educando da EJA trabalha com vendas ou com construção civil é provável que ele tenha as habilidades numéricas já desenvolvidas. Desse modo, como poderia ser trabalhada com ele a disciplina de matemática na escola? Desconsiderando todo o conhecimento que ele possui e partindo do mesmo ponto com que se trabalha com uma criança de 6 anos? Partindo dos pressupostos freireanos, não podemos trabalhar deste modo. Ao contrário, é necessário perceber e avaliar o que o educando já sabe, trabalhar os elementos que ainda lhes são necessários, e avançar com o ele, estabelecendo relações com o seu cotidiano e a realidade vivida. É uma afirmativa que se coaduna com as pesquisas e estudos desenvolvidos nas últimas décadas acerca da EJA, mas que ainda enfrenta dificuldades para a

sua efetivação nas propostas de ensino do país e nas metodologias usadas em sala de aula com foco na realidade do aluno trabalhador.

Em busca de dar visibilidade aos sujeitos da EJA

O percurso da reflexão aqui realizada partiu dos dados da realidade geral da população brasileira não escolarizada, passando pela discussão histórica da negação desse direito, para chegar ao século XXI com a preocupação inicial que circunda o Proeja – FIC, que é a identidade dos sujeitos que buscam o retorno à escolarização. Sem o respeito a esses sujeitos não se constrói um currículo integrado daí ser, portanto, tão relevante o reconhecimento do seu pertencimento étnico, geracional e de classe.

Dos campos do pertencimento dos sujeitos jovens e adultos da EJA destacamos aqui a relevância do pertencimento de classe. Não se trata apenas de serem eles cada vez mais jovens, mantendo, a maioria, a mesma origem étnico-racial mas, trata-se sempre de trabalhadores em condição de exploração no trabalho. A questão do trabalho, ou mais restritamente, do emprego, retira esses jovens e adultos do processo de escolarização e os empurra de volta para essa condição novamente. É o que nos faz compreender que não é possível entender o movimento do jovem e do adulto trabalhador, na sua busca pela escola, sem entender o seu movimento em torno da sobrevivência no mundo do trabalho, ou mais restritivamente, no mercado de trabalho.

Observa-se a presença do trabalho em toda a trajetória dos educandos, seja ele fator contribuinte ou determinante da ausência deles nas escolas, ou ainda posteriormente, em contradição, o elemento motivador da sua volta para a escola, em virtude das necessidades do empregador ou do mercado de trabalho. Relacionando os elementos e aspectos apresentados sobre os educandos da EJA, observamos que a oferta educacional para eles deve atender às suas necessidades e especificidades. Ao retornar à

escola, esses educandos trazem consigo expectativas e objetivos de aprendizagem, apesar de, em alguns casos, vir a ocorrer a sua evasão ou, ainda, a "expulsão" pela oferta escolar desinteressante, alheia às suas necessidades e particularidades.

A relação dos sujeitos da EJA que fazem a experiência no PROEJA-FIC e a questão do trabalho reforça a necessidade de atenção aos elementos constitutivos desses sujeitos e deixa evidente a necessidade de tomá-los como referências para a construção e consolidação de políticas públicas de educação que ultrapassem o modelo utilizado nos programas já implantados ao longo da história da EJA. Além disso, é necessário que as novas políticas públicas devam se constituir enquanto políticas de Estado, através de ações compartilhadas entre entidades, contando com continuidade, financiamento e avaliação permanentes. Os sujeitos de EJA, neste processo, ganhariam visibilidade, passando de uma multidão de invisíveis para sujeitos respeitados em seu direito à escolarização.

Referências

BARRADAS, A. M. S. **Fábrica Pipmo:**– Uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-1982. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1986.

BARROS, R. P. et al. **Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2001.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: de 16 de julho de 1934. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acessado em: 10/01/2014.

_____. **Emenda Constitucional** n. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 30 de jan. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional.** Brasília. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, Brasília. 2013. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acessado em: 05/01/2014.

BUCHMANN, C.; HANNUM, E. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. **Annual Review of Sociology,** v. 27, p. 77-102, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11,** de 10/05/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

FÁVERO, O; FREITAS, M. **A educação de jovens e adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. In*.:* UFG. **Inter-Ação,** Revista da Faculdade de Educação. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos. Goiânia: FE/PPGE/UFG. V. 36, N° 2, jun./dez., 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, S. **Ensino supletivo no Brasil:** o estado da arte. Brasília, Reduc, 1987.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como dujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

PAIVA, J.. **Educação de jovens e adultos***:* direito, concepções e sentidos. Tese. Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ. 2005. Disponível em: www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf. Acesso em: 07/10/2013.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. **Review Of Educational Research,** v. 75, n. 3, p. 417-453, set 2005.

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA PROEJA-FIC/PRONATEC

Mara Franco de Sá
Ana Paula de Aguiar
Ana Cristina Pereira Diniz
Maria Aldina G. da Silva Francisco

Introdução

O presente artigo foi elaborado após a leitura e análise da Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) 2012/2014 (PPP-EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME-Goiânia) (GOIÂNIA, 2013), e dos projetos político-pedagógicos - PPP's, a que tivemos acesso, que identificamos como Escolas "1", "2", "3", "4", "5" e "6". Adotamos esse formato para preservar os envolvidos e garantir o princípio da ética. Para a realização deste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa e pela técnica de análise documental. Ao adotá-la, nos apoiamos na compreensão que "a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse" (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 36) e ainda pelo fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica que pode ser constantemente consultada, dos quais, também, podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações sobre um determinado contexto.

A proposta da EAJA, disponível no site do Fórum Goiano de EJA <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/ proposta eajarevisada.pdf>, foi construída/reescrita com todos os sujeitos da modalidade, contando com a assessoria da Faculdade Educação/ Universidade Federal de Goiás, sendo utilizados diversos mecanismos e instrumentos de participação dos educadores, educandos e servidores administrativos: questionários para coleta de informações administrativas e pedagógicas, cartas individuais

para cada professor, grupos de trabalho e estudos, pesquisas em forma de entrevistas e grupos focais.

Ela está estruturada com uma justificativa que perpassa o contexto histórico do caminho trilhado na EAJA da SME de Goiânia, quem são os sujeitos da modalidade e as bases legais; apresenta a organização curricular: princípios e eixos e orienta sobre a metodologia. Ainda no corpo da proposta encontramos a avaliação e as orientações para a classificação, reclassificação e avanço, e é possível verificar sobre a formação e a estrutura organizacional, além de explicitar sobre o programa de alfabetização numa perspectiva de educação popular, denominado AJA Expansão; e traz orientações para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do 1º segmento e 5ª à 8ª séries. A PPP aborda sobre a base curricular paritária[1] e o papel dos componentes curriculares do primeiro e segundo segmento.

Ela estabelece como princípios: concepções de conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo; e como eixos norteadores a identidade, cidadania, trabalho e cultura, sob os quais se constrói o currículo, numa perspectiva formativa que estimule a superação do isolamento das disciplinas e possibilite uma aprendizagem significativa (GOIÂNIA, 2013, p. 08). Na construção do conhecimento aponta que é fundamental estabelecer o diálogo do que o aluno traz de suas experiências, partindo desses para ensinar o conhecimento cientifico, sistematizado e construído historicamente com vistas a uma ação transformadora da realidade social. Aprendizagem enquanto formação de conceitos só será possível se os conteúdos forem significativos e, através da mediação pedagógica, favorecer que os alunos possam articular o que eles já sabem com os conteúdos científicos aprendidos na escola. Nesse sentido a linguagem tem papel fundamental, "[...], pois é por meio

[1] Na organização curricular com base paritária todas as disciplinas contam com a mesma carga horária, sendo tratados de forma igualitária, pois todos são relevantes no processo de ensino-aprendizagem; e há um coletivo de educadores por escola (30h semanais cumpridas no noturno), para proporcionar aos educadores horários de estudo em serviço, planejamentos coletivos e interdisciplinares.

dela que o homem adquire formas de lidar com objetos do mundo exterior" (GOIÂNIA, 2013, p. 29), possibilitando a compreensão e a percepção crítica dos fatores do meio social em que vive, expressando e organizando o pensamento. A organização curricular está pautada no trabalho coletivo da escola, que começa no momento da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, o qual é flexível, podendo ser alterado a qualquer momento de acordo com a realidade e necessidade dos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um diálogo envolvendo a análise do registro de 6 (seis) dos 10 (dez) projetos político-pedagógicos das escolas com a experiência PROEJA/FIC/PRONATEC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – e a PPP-EAJA da RME-Goiânia. Para complementar a discussão, destacaremos o movimento de Educação Popular, que norteia a concepção teórica adotada pela referida proposta, principalmente quando visa, em seus princípios, à emancipação do sujeito.

Nesse sentido, percebemos a relação da emancipação com o mundo do trabalho sendo este, um eixo que merece referência em nossa análise, uma vez que os PPPs examinados reconhecem que a organização escolar e a ação pedagógica deverão estar de acordo com as necessidades dos sujeitos que procuram a escola, e estes, em sua maioria, são alunos trabalhadores ou em vias de ingresso no mundo do trabalho. Outro indicativo da PPP-EAJA com a realidade e as necessidades de seus educandos é o fato de o referido documento considerar de forma recorrente o perfil deles como elemento norteador do trabalho pedagógico.

Para a apresentação do estudo, organizamos o artigo em quatro partes: na primeira abordamos alguns princípios básicos da educação popular, por ser ela um dos referenciais balizadores da PPP-EAJA da RME-Goiânia e dos PPP's analisados. Na segunda, a Proposta Político-Pedagógica para a EAJA da RME- Goiânia. Na

terceira, a análise dos dados encontrados nos PPP's das escolas e, por fim, nas considerações finais destacamos como a PPP-EAJA direciona a construção dos PPPs das escolas e ambos buscam dialogar com os princípios da Educação Popular na EAJA.

Educação popular: princípios norteadores

A educação brasileira tem vivenciado a presença de discursos que valorizam princípios como competitividade, empregabilidade, competência, individualidade, entre outros. A educação popular, ao contrário, defende uma proposta educativa que preza a construção de um processo educativo mais solidário, coletivo e crítico, em que são valorizados os saberes populares integrados aos saberes técnico-científicos e culturais significativos, bem como as noções de coletividade. Ela se assenta nos princípios: de intencionalidade política com vistas à transformação social; a pesquisa participante ou pesquisa-ação enquanto parte do processo educativo; a valorização dos conhecimentos populares e científicos; a prática educativa baseada na totalidade concreta; formação da consciência crítica; dialogicidade; construção – do PPP, do currículo, avaliação, formação, etc. – ao longo do processo e com os sujeitos deste; escola/professor e alunos tomados como sujeitos ativos na construção, desenvolvimento e avaliação do processo educativo; educação enquanto ação cultural; papel do educador: de domínio dos conhecimentos, de ver a educação enquanto ato político, opção e compromisso de classe, mediação do processo educativo; atuar na construção da consciência de classe e tomar o trabalho como princípio educativo. A PPP-EAJA

> [...] incorpora a concepção freireana (2004, p. 98) de que "a educação é uma forma de intervenção no mundo." Nessa ótica, a educação pensada torna-se significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação. Conforme aponta Freire (1979), a educação se afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura, em que os homens são sujeitos desse processo.

> Considerando a relevância histórico-política das ações e do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos, tomou-se ainda, como contribuição para a elaboração dessa proposta, as discussões realizadas pela abordagem sócio interacionista acerca da formação dos sujeitos e de seus mecanismos psicológicos, concebendo-a como processual e tecida nas relações sociais estabelecidas por esses sujeitos.

Ao longo da PPP-EAJA, percebemos que ela dialoga com os princípios da educação popular, em especial com o conceito de coletividade e autonomia dos educandos. Para corroborar a reflexão acima, destacamos que Brandão (2002) define a educação popular como a defesa de uma proposta educativa em que os educandos são compreendidos "não como beneficiários tardios de um 'serviço', mas como protagonistas de um 'processo'" (BRANDÃO, 2002, p. 142). Esta afirmativa contribui com a nossa proposta de diálogo, na medida em que se compreende o educando como sujeito do processo de ensino e aprendizagem e da construção da sua história.

Nesse contexto, a concepção de educação, contemplada na PPP EAJA, da RME Goiânia, possui uma intencionalidade que busca, a partir da atuação direta com as classes populares, a defesa da emancipação social dos grupos excluídos e oprimidos pelo sistema capitalista. Essa concepção defende o aspecto mais universal da educação, qual seja: a formação humana e a preparação dos sujeitos para o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

Entre os conceitos que tornam a educação popular comprometida com os grupos populares está o de conscientização, que aponta como essencial no processo educativo que os educandos possam compreender criticamente o funcionamento da sociedade em que vivem e o papel destinado a eles nesse processo.

Para Freire (2005), a conscientização é componente primordial para a libertação do oprimido, mas ele ressalta que apenas o reconhecimento da condição de opressão não é suficiente para que o oprimido se liberte do opressor, é necessária também uma nova relação social baseada no princípio da igualdade e da busca pelo bem comum. Para o autor, a conscientização só se efetiva mediante o

diálogo permanente, a problematização da realidade dos educandos e a apropriação de saberes técnico-científicos significativos, que possibilitem intervir na sociedade para transformá-la.

Para confirmar o pressuposto, salientamos que a ótica de educação freireana é pautada no diálogo, porque ele aproxima os homens. Mas esse processo necessita ser despojado de qualquer preconceito ou ostentação, e realizado com liberdade e desejo de conhecimento, "[...] é uma relação horizontal de A com B" (FREIRE, 2000, p. 115). Neste âmbito, a educação popular tem ainda como princípio a defesa do direito à autonomia, e compreende que esse é um processo gradativo de amadurecimento dos sujeitos, o qual requer deles responsabilidades. Sobre esse aspecto, Freire (1996) frisa que "[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade" (FREIRE, 1996, p. 121).

A cultura também adquire relevância na educação popular, por ser compreendida como inerente ao humano, sendo definida como tudo que é criado pelo homem. Assim, a cultura para Freire (2000, p. 117) é "[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não foi construído por ele. A cultura como o resultado de seu esforço criador e recriador [...]". Ao privilegiar e valorizar a cultura do educando, se opõe ao modelo escolar tradicional que conserva os ideais das classes dominantes mediante a inculcação da ideologia burguesa, e propõe a ruptura com as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de conteúdos descontextualizados e hierarquizados. Assim, segundo a PPP-EAJA (GOIÂNIA, 2013, p. 28):

> O currículo escolar fundamenta-se na reflexão sobre por que se ensina um determinado conteúdo em detrimento de outro, numa relação dialógica enquanto condição metodológica e de resgate pela escola dos saberes populares, articulando-os aos saberes científicos, na busca de desvelar a realidade e construir um novo conhecimento.

Conforme argumenta Moreira e Candau,

> [...] o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-lo a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (2008, p. 21).

No que se refere à aprendizagem a PPP-EAJA orienta que:

> [...] pensar na aprendizagem dos sujeitos da EAJA implica, portanto, compreender a cultura como elemento mediador desse processo. Essa concepção de aprendizagem coloca a necessidade de um constante repensar das práticas educativas como forma de enfrentamento dos "problemas de aprendizagem" bem como da construção de experiências inovadoras no campo da educação de adolescentes, jovens e adultos (GOIÂNIA, 2013, p.31).

Trazemos duas dimensões importantes na organização das propostas de educação popular e que também estão claramente marcadas na PPP-EAJA: flexibilidade em relação ao tempo e à acolhida deste aluno trabalhador: a primeira, assegurada pela tolerância em relação aos horários de entrada e saída. A segunda prevê o acolhimento do sujeito ao mesmo tempo em que disponibiliza alternativas metodológicas que contribuem com a qualidade do ensino e oferece ao aluno a complementação das atividades e conteúdos.

Outro aspecto que devemos relacionar com o movimento de educação popular é o perceber o educando da EJA como sujeito trabalhador, pois conforme está posto na PPP-EAJA:

> Quanto aos sujeitos educandos, uma de suas especificidades é pertencerem à classe trabalhadora, em grande maioria no mercado informal, como mostra levantamento realizado nas escolas da EAJA. São trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, são donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que, ainda, trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola, e por isso, leva-os com elas para a escola ou os deixam sozinhos quando não podem levá-los (GOIÂNIA p. 17).

Este elemento é fundamental uma vez que na PPP-EAJA:

> Os adolescentes, jovens e adultos da EAJA, vivenciam estas mudanças, pois estão inseridos ou buscando se inserir neste mercado, uma vez que e por meio da sua força de trabalho que satisfazem suas necessidades básicas de sobrevivência, ocupando este, portanto, centralidade em suas vidas (GOIÂNIA, 2013, p. 34).

O ser educando da EJA, trabalhador ou em vias de se inserir no mundo do trabalho e não apenas no mercado de trabalho, traz uma especificidade de classe, que demanda uma opção política de atuação com esses sujeitos da modalidade – muitos deles com anos de afastamento do processo escolar. São especificidades que precisam ser consideradas no trabalho pedagógico desde o trato com a linguagem; o acolhimento; o currículo a ser trabalhado; as metodologias e formas de avaliação utilizadas; a integração com o trabalho, sendo tomado como princípio educativo, entre outros aspectos, cujas práticas possibilitem a formação humana integral, omnilateral, com vistas a possibilitar a articulação com os saberes prévios dos alunos, a apropriação, construção e re-elaboração dos conhecimentos técnico-científico-culturais significativos e críticos, que possibilitem a análise crítica da realidade social e ferramentas de luta que permitam intervir na sociedade para transformá-la.

Para ampliar essa discussão, salientamos que o PPP de uma escola, no contexto da educação popular, deve ser compreendido como um documento resultante de um amplo esforço coletivo. No que tange à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, este documento deve apresentar quais são as intenções, os sonhos e esperanças de sociedade, educação e homem que se quer formar, na concepção de todos no grupo e, ainda, como serão operacionalizadas e concretizadas as ações propostas pelos diversos segmentos que constituem a escola. Nele também pode se conhecer a organização dos tempos e espaços, a proposta de formação continuada que será vivenciada, o currículo e, por fim, as orientações gerais que pautarão a articulação do trabalho didático

pedagógico da escola com o sistema educacional no qual está inserido. Como aponta Ciavatta,

> Primeiro, todas as relações educacionais, as práticas escolares são político-pedagógicas e socialmente determinadas. Segundo, as escolhas que presidem a organização curricular derivam da eleição de critérios sociais, políticos, de interesse de classe, marcados por sua cultura e ideologias, ao definirem a escolha de procedimentos teóricos-metodológicos, os conteúdos e sua forma de organização. Terceiro, uma proposta curricular não pode ser definida independentemente dos sujeitos envolvidos no processo, nem da dimensão histórica e política em que é elaborada (TIRIBA; CIAVATTA, 2011, p. 45).

Portanto, para a composição do PPP, faz-se necessário que todos os sujeitos envolvidos consigam problematizar questões imprescindíveis como: quem são os sujeitos atendidos na escola, quais os seus sonhos e necessidades e como a escola poderá ajudá-los nesta conquista? Quais as necessidades presentes naquela comunidade escolar? Como compreendemos a sociedade da qual fazemos parte? Quais são os nossos desafios, as nossas dificuldades e as nossas potencialidades?

Assim, para conseguirmos as respostas para estas perguntas, que ajudarão na compreensão do caminho a ser trilhado no processo de construção do currículo escolar, deve-se, logo no início do ano letivo, realizar um diagnóstico com vistas a conhecer e interpretar os anseios, as necessidades e, sobretudo, o perfil dos sujeitos que fazem parte daquela escola e daquele contexto.

No entanto, no percurso dessa construção, diversas questões e discussões vão colocando em xeque a elaboração desse valioso documento: o tempo destinado às discussões necessárias à sua construção, a distância entre o projeto ideal e o real construído no ano anterior, a falta de compromisso de alguns membros do coletivo, o desconhecimento dos referenciais teórico-metodológicos, que darão a consistência e o aprofundamento necessários para que o referido documento seja coerente e atenda às necessidades

identificadas, e ainda a não apropriação do exercício democrático no contexto escolar.

Esta forma de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos é a utilizada tanto pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, na construção de sua Proposta Política e Pedagógica, quanto pelas Unidades Escolares, devidamente orientadas pelas Unidades Regionais de Educação, quando realizam as orientações para a construção dos PPP's analisados, embora em alguns momentos tenham oscilado na sua estruturação. Neste âmbito, propomos uma análise da PPP-EAJA vendo em que os PPP convergem ou não com a mesma.

Proposta Político-Pedagógica para a EAJA em Goiânia

A trajetória da EJA em Goiás tem uma relação próxima com as experiências dos movimentos populares ligados à cultura e à educação de adultos, surgidos ainda na década de sessenta, do século vinte. Porém, foi na década de noventa que "a prefeitura de Goiânia [juntamente com] o Partido dos Trabalhadores (PT), empreendeu um projeto de educação que defendia a escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade" (CUNHA *et al*, 2007, p. 21).

Assim, em 1992, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia apresentou uma proposta educativa para a EAJA, oposta ao modelo de aligeiramento dos cursos supletivos até então desenvolvidos nessa modalidade de ensino em âmbito estadual e nacional. Entre as ações realizadas, destaca-se a criação da primeira Equipe do Ensino Noturno, o que representou uma grande conquista, porque se passou a pensar e considerar a especificidade dos sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos desta modalidade.

Essa afirmativa vai ao encontro da essência trilhada pela EAJA no município de Goiânia, uma vez que o processo histórico marcado pela Proposta Pedagógica da EAJA registra que:

> [...] em 1992 foi criado um grupo de estudos e elaborado o Projeto Alfabetização e Cidadania, numa parceria entre Universidade

> Federal de Goiás (UFG) e SME, como forma de viabilizar uma educação para adolescentes em situação de risco. Desde então, a SME tem se empenhado na discussão especifica sobre a EJA, o que resultou, naquele mesmo ano, na criação da primeira equipe do ensino noturno, transformada, em 1995, no Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GOIÂNIA, 2013 p. 12).

Percebemos, nesse contexto, que a proposta e a efetivação de um grupo de estudos e da Equipe de Ensino Noturno abrem caminhos para o diálogo coletivo. A informação supracitada ainda evidencia a participação da Universidade Federal de Goiás - UFG que, enquanto instituição acadêmica, assumiu também seu papel no processo dialógico de construção democrática e coletiva junto à escola pública.

No processo de continuidade da luta pelo direito à educação dos trabalhadores, em 2000 foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) a Base Curricular Paritária, que garante uma mesma carga horária para os 08 (oito) componentes curriculares de 5ª à 8ª séries na EAJA, totalizando 800h, tendo como princípios o trabalho coletivo e interdisciplinar dos profissionais, dentre outros. Outra conquista foi a criação, na Secretaria Municipal de Educação (SME), da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA) para articular, pensar e propor políticas para EAJA.

Para endossar essa reflexão, encontramos na PPP-EAJA o marco histórico inicial que legitima a discussão curricular na perspectiva da paridade:

> No ano de 1998 [...] deu-se início às plenárias e os debates sobre a Base Curricular Paritária[2], envolvendo representantes de toda a equipe pedagógica das Unidades Escolares, das URE's e da, então, equipe de Ensino Noturno da SME (GOIÂNIA, 2013, p. 13).

[2] Em 2000, a Base Paritária foi implantada e regulamentada por meio da Resolução CME 24, de 11 de dezembro de 2000.

A paridade, nesse contexto, reconhece todas as áreas do currículo de forma igualitária, no que concerne à distribuição da carga horária e horas-aula. Esse posicionamento rompeu com a condição de privilégio de alguns componentes do currículo em relação a outros. A PPP-EAJA destaca que

> [...] as aulas devem ser organizadas, prioritariamente, com a mesma duração possibilitando uma melhor organização do trabalho administrativo-pedagógico. O horário das aulas é rotativo, para atender às especificidades do educando trabalhador (GOIÂNIA, 2013, p. 52).

A proposta recomenda que a organização dos componentes curriculares leve em consideração a não fragmentação dos conhecimentos historicamente construídos e que favoreça a interdisciplinaridade, possibilitando a integração entre as áreas do conhecimento e o contexto dos sujeitos.

A trajetória histórica da EAJA em Goiânia, ao vincular-se às experiências da educação popular, contribuiu com a construção de uma proposta pedagógica que se contrapõe à concepção hegemônica de oferta educativa compensatória aos educandos trabalhadores.

Nesse contexto, apresentaremos indícios referenciais sobre como a PPP-EAJA da RME dialoga de forma recorrente com os princípios da educação popular, prevendo uma reflexão pedagógica que possibilite a emancipação do sujeito, sua relação, inserção e posicionamento com o mundo do trabalho. A PPP-EAJA afirma que

> [...] a prática educativa deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano. Assim, o saber historicamente acumulado e os saberes cotidianos devem ser articulados em todos os componentes curriculares (GOIÂNIA, 2013, p. 55).

A possibilidade de estruturação do currículo integrado ganha força, uma vez que a referida proposta apresenta a seguinte discussão:

> A Proposta Político-Pedagógica da EAJA caracteriza-se pela intrínseca relação entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação, numa perspectiva dialética, uma vez que as ações pedagógicas a serem implementadas e desenvolvidas no *lócus* da escola devem partir da avaliação diagnóstica e de uma metodologia que privilegie o trabalho coletivo e interdisciplinar na compreensão da realidade do educando das classes trabalhadoras e, com efeito, na seleção de conteúdos. [...] O desenvolvimento do currículo na EAJA deve partir do diálogo e se desenvolver mediado pelo diálogo, seja em tema gerador/eixo temático ou projetos de trabalho/ensino aprendizagem, pois partem da realidade para a construção do conhecimento (GOIÂNIA, 2013, p. 37).

O diálogo estabelecido pela PPP-EAJA abre o caminho para o desenvolvimento de uma proposta de integração curricular na EAJA a partir do PROEJA, ao propor e ampliar o atendimento dos sujeitos da modalidade EJA que ainda não concluíram o ensino fundamental. Assim, o PROEJA ofertado enquanto educação integral, concretamente poderá responder às necessidades desses sujeitos nos campos do direito e do conhecimento.

É nesse contexto que, no ano 2010, na cidade de Goiânia, uma parceria entre Universidade Federal de Goiás, Secretaria Municipal de Educação e Instituto Federal de Goiás, apresenta uma nova possibilidade de organização da EAJA, para ser implementada na Escola Municipal Jardim Novo Mundo, que ofereceu aos alunos dessa escola, o curso na área de Alimentação, materializando assim a proposta de um currículo que integraria os conteúdos da educação básica aos conteúdos indispensáveis à aprendizagem das habilidades necessárias para o início da qualificação profissional.

O resultado desta experiência foi significativo e possibilitou, inclusive, o acesso dos alunos egressos da referida escola ao Instituto Federal de Goiás. Os responsáveis pela execução desta proposta entenderam que seria possível ampliar tal oportunidade, oferecendo-a a um número maior de alunos e alunas do ensino noturno da Rede Municipal de Goiânia. Assim, em 2011, deu-se

início à ampliação dos cursos FIC - Formação Inicial e Continuada, agora com financiamento do PRONATEC.

A proposta, construída coletivamente, tem como objetivos: o incentivo ao acesso e à permanência de jovens e adultos no processo de escolarização, o desenvolvimento a formação integral do educando, assegurando a iniciação profissional e a escolarização básica, com vistas à oferta de uma formação integral e emancipatória, a contribuição na inserção ocupacional do jovem e adulto trabalhado, bem como a qualificação social, política, econômica e cultural desses jovens e adultos.

Para definir quais escolas ofertariam tais cursos, o caminho percorrido seguiu as seguintes etapas: diálogo entre as instituições parceiras (IFG, SME e UFG), reuniões com diretores, professores e coordenadores das escolas indicadas pelas Unidades Regionais de Educação (UREs), com o objetivo de apresentar esclarecimentos sobre a proposta de implantação articulada dos cursos relativos ao PROEJA/FIC/PRONATEC e à educação de jovens e adultos, e realizar a escuta dessas comunidades quanto à pertinência dos cursos, considerando as demandas e necessidades das regiões nas quais essas instituições estão inseridas, reafirmando as dimensões da educação popular.

Este movimento permitiu a 10 escolas vivenciarem o desafio da implementação do currículo integrado (ensino regular e técnico). A formação continuada, orientação sempre presente na PPP-EAJA e na política de formação dos profissionais da Rede Municipal, também se fez presente nessa proposta, ao assegurar os momentos de estudo, contemplando as necessidades das instituições, no que diz respeito às temáticas e necessidades dos sujeitos que dela participariam. Importante ressaltar que os princípios constituintes da Proposta Político Pedagógica da RME foram considerados: a flexibilidade de horário para a entrada nas aulas, a continuidade das atividades complementares como forma de diversificação do currículo trabalhado nas instituições da EAJA, o planejamento em horário de trabalho, com vistas à construção de um currículo integrado por meio

de ação interdisciplinar, do constante diálogo e da regência compartilhada e, sobretudo, as perspectivas emancipatória e popular.

Os projetos político-pedagógicos no contexto do Programa PROEJA-FIC/PRONATEC

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo possibilitam um olhar diferenciado para os seis PPPs analisados. Para tanto, recorremos a Veiga e Resende (1998), Padilha (2003) e Gandin (2001), referências fundamentais para a construção de uma análise inicial, num primeiro momento, mas essencial diante do processo no qual se insere a RME-Goiânia, principalmente no que tange ao trabalho realizado por 6 (seis) escolas integrantes do Programa PROEJA-FIC/PRONATEC, a partir de 2013, cujos PPP's analisados foram elaborados pelos coletivos das escolas.

As orientações para a elaboração dos PPP's são deliberadas a partir do referencial apresentado pela PPP-EAJA. Nesse âmbito, o Departamento Pedagógico (DEPE), via DEF-AJA, dialoga com as Unidades Regionais de Educação (URE's), que se responsabilizam em manter a discussão junto às escolas jurisdicionadas. O trabalho é realizado pela equipe pedagógica das URE's que, junto com a escola e seu coletivo, realiza a mediação entre SME e unidade educacional, para que esta tenha a condição de, coletivamente, refletir e estruturar a ação pedagógica coerente com os referenciais condizentes com a educação popular.

A análise que segue foi realizada a partir da escolha de algumas categorias encontradas nos documentos das seis escolas estudadas e foram selecionadas com base na especificidade e no contexto do PROEJA-FIC/PRONATEC, da qual elas fazem parte. Aqui elas são denominadas pelos números "1", "2", "3", "4", "5" e "6", para manter o compromisso assumido com as escolas de não as identificar durante a redação deste trabalho. Desse modo, a partir da leitura dos PPP's, elencamos as seguintes categorias: educação e o papel da escola, gestão democrática, organização das turmas e organização curricular.

Para as categorias educação e o papel da escola, Veiga e Resende (1998, p. 20) alertam que "a educação básica deve estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas". Encontramos nos PPP's das seis escolas, evidências de que neles se buscam encontrar caminhos para compreender tais necessidades e tratá-las como parte essencial no planejamento da prática pedagógica.

A categoria concepção de educação esteve presente em 4 (quatro) dos 6 (seis) projetos estudados. Os dados referentes a essa categoria sinalizam que os PPP's em questão comungam com a compreensão apresentada na PPP-EAJA, a qual rompe com as propostas educativas autoritárias que desvalorizam os saberes e as experiências educativas não-formais dos educandos. Essa afirmação pode ser evidenciada no PPP da escola 2 quando declara a educação "como um processo que valoriza os conhecimentos prévios dos educandos a partir de interações estabelecidas no contexto em que estão inseridos" (2013, p. 10).

Sobre a compreensão de que a proposta educativa a ser desenvolvida pelas instituições escolares deve conduzir os educandos a um processo de conscientização de suas condições, a escola 1 aponta, como finalidade da educação, "o aperfeiçoamento do homem e sua formação para a cidadania participativa e construtiva" (2013, p.8). Essa afirmativa é corroborada pela escola 4 ao considerar "a educação como um processo de formação do sujeito, pela construção de conhecimentos com liberdade e autonomia" (2013, p.6), sendo defendida pela Escola 3 como "direito de todos, sem discriminação de qualquer natureza" (2013, p.11).

Quanto ao papel da escola, os PPP's a compreendem como um espaço democrático de construção e reelaboração de conhecimento historicamente acumulado. Essas percepções se evidenciam nas seguintes afirmações: "a escola deve funcionar como local de produção e socialização cultural, valorizando os saberes já adquiridos e estimulando a criação de novos saberes, visando o pleno desenvolvimento do educando" (ESCOLA 1, 2013, p.14). Essa percepção também se apresentou em outro PPP onde se declara que "a escola é um espaço democrático de difusão, assimilação,

construção e reconstrução dos conhecimentos acumulados pela humanidade no decorrer dos tempos" (ESCOLA 5, 2013, p. 10).

A compreensão do papel da escola como espaço de socialização e construção da autonomia se explicita no extrato abaixo destacado:

> [...] a escola é o *lócus* em que os educandos, concebidos como sujeitos de direitos, aprendem a conviver, debater, questionar, analisar o mundo vivido, estabelecer relações, sintetizar e articular o próprio pensamento, agindo assim de forma autônoma (ESCOLA 2, 2013, p.16).

A *gestão democrática* é apresentada nos PPP's analisados sempre associada aos conceitos de participação, trabalho em equipe e respeito às diferenças apontando-os como fundamentais no processo educativo. O PPP da escola 2 (2013, p.12), por exemplo, enfatiza que "os âmbitos pedagógicos e administrativos estão articulados com a participação da comunidade". O princípio da participação é elemento essencial ao processo de Gestão Democrática porque:

> [...] caracterizando-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme [...] (LÜCK, 2008, p. 29).

A relevância da participação acima destacada se manifesta no PPP da escola 1 ao ressaltar a importância da participação de todos os sujeitos presentes na instituição como um dos elementos norteadores do PPP da escola. Assim como a compreensão do papel do trabalho em equipe e o respeito às diferentes opiniões. Ainda refletindo sobre as atribuições do grupo gestor, a escola 1 (2013, p.28) declara que é "função da gestão implementar as propostas político pedagógicas da RME, bem como assegurar o cumprimento da legislação vigente".

A análise do PPP da Escola 2, quanto à questão da gestão

democrática, apresenta elementos que indicam a preocupação com a questão da formação cidadã a partir da noção de autonomia, participação, construção partilhada, pensamento crítico em oposição à ideia de subalternidade. Apresenta os âmbitos pedagógicos e administrativos articulados com a participação da comunidade e do Conselho Escolar, sendo estes ampliados com a discussão dos recursos humanos e financeiros. A importância do Conselho Escolar é apontada também pelo PPP da Escola 4 (2013, p.19), que o define como "órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante da gestão democrática na escola".

Ao Conselho Escolar é atribuída a tarefa de acompanhar o desenvolvimento da proposta político pedagógica elaborada pelo coletivo da instituição educativa. Assim declara: "a função do Conselho é fundamentalmente político pedagógica", segundo o PPP da Escola 4 (2013, p.5).

O Conselho Escolar é compreendido também como o espaço que todos os segmentos da comunidade escolar têm para discutir e encaminhar ações que assegurem as condições necessárias à aprendizagem na escola, para que os

> [...], adolescentes, jovens e adultos possam ser cidadãos que participam plenamente da vida social. Para que tudo isso aconteça, o Conselho Escolar da nossa escola reúne de acordo com as necessidades e discute o plano de ação a ser desenvolvido, baseado no valor da verba que é repassada conforme o cronograma da SME (ESCOLA 4, 2013, p.13).

A importância da participação da comunidade também foi frisada pelo PPP da Escola 3, quando declara comprometer-se com o desenvolvimento de uma "gestão escolar democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar nas ações desenvolvidas, vivenciando o aprendizado da cidadania" (2013, p 15.).

O PPP da Escola 5 preocupou-se em explicitar os elementos fundamentais para o encaminhamento da gestão escolar. Nesse aspecto, destaca-se o item: tomada de decisão, onde são apresentados os mecanismos adotados para a efetivação da participação, além de definir o papel de cada segmento no processo de gestão escolar.

Assim, o grupo diretivo, segundo o PPP, será responsável pelas decisões pedagógicas e administrativas. O coletivo de professores avaliará e subsidiará as decisões apresentadas, as quais "deverão ser tomadas de acordo com os instrumentos legais disponíveis: PPP da escola, leis e estatutos" (ESCOLA 5, 2013, p.12).

Já o PPP da Escola 6 afirma ter como princípio norteador o assegurar que o processo democrático se desenvolva, garantindo o acesso de todos a recursos culturais relevantes para uma intervenção e participação responsáveis na vida social. Assim, apresenta como compromissos a articulação da escola à produção cultural da cidade e à valorização das experiências extraescolares. Assim como, os interesses e motivações dos educandos, o respeito às diferenças individuais, sociais, políticas, econômicas, étnicas e religiosas dos educandos.

Ao refletirmos sobre a importância da gestão democrática na escola, nos recorda Padilha (2003, p.62) que

> Pensar em planejar a educação a partir da cidadania ativa é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. [...] há de se compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições [...].

No que se refere à estrutura organizacional, mais especificamente a organização das turmas, os dados demonstram que os PPP's dividem-se em duas concepções: uma com tendência mais pedagógica e a outra voltada às questões burocráticas.

A vertente pedagógica afirma atribuir ao educando centralidade nesse processo. Sobre esse aspecto, destaca-se a afirmativa apresentada no PPP da Escola 3 ao frisar que "a escola se organizará numa lógica que tenha o educando como foco principal da reflexão e da prática pedagógica, que respeite os tempos, os espaços, as vivências e a cultura dos educandos" (2013, p.17). A questão dos

processos de aprendizagem e da convivência entre os educandos esteve presente no PPP da Escola 4 que afirma

> [...] a divisão de turmas não é marcada por níveis diferenciados, mas é importante salientar que cada turma será, essencialmente, marcada pela diversidade dos conhecimentos entre os educandos (2013, p.17).

Em conformidade com a teoria dialética do conhecimento, que está explicitada na PPP-EAJA, trazemos algumas reflexões:

> [...] o conhecimento não é algo situado fora do individuo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. [...] A aprendizagem, na concepção construtivista, caracteriza-se como atividade mental construtiva, que parte de conhecimento prévio dos alunos. [...]. Atualmente, o erro construtivo é interpretado como algo inerente ao processo de aprendizagem e um dos fatores que possibilita o ajuste da ação pedagógica. [...]. O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização, utilizadas pelos alunos pra internalizar e interpretar os novos conteúdos [...] (BRASIL, 2011, p.101).

Neste sentido, salientamos que a aprendizagem ocorre pelas trocas que os sujeitos estabelecem na relação com o outro, em diferentes contextos

> A aprendizagem ocorre na construção conjunta do conhecimento, sendo educador e educando os seus sujeitos, tendo como ponto de partida os saberes e as necessidades sociais do educando e como referencial a mediação pelo educador, possibilitando-lhe a ampliação do conhecimento crítico da realidade, o acesso ao conhecimento mais elaborado e a construção de um novo. [...] O aprendizado ocorre por meio da significação do conhecimento pelo sujeito, o qual é possível pela relação dialética, bem como pelo confronto entre saberes e conhecimentos populares e científicos, em um diálogo permanente, não pela mera exposição de informações (GOIÂNIA, 2013, p.29).

Para tanto, a PPP-EAJA da RME, no item 2.4 – estrutura organizacional, estabelece como princípio a relevância da aprendizagem de forma contextualizada, que promova a interação coletiva, a circulação de informações trazidas tanto pelos alunos quanto aquelas sugeridas pelo professor. Assim, a PPP-EAJA orienta que, ao elaborar os seus projetos político-pedagógicos, o coletivo de professores tenha clareza sobre as expectativas relacionadas à aprendizagem de seus alunos e sobre qual ou quais metodologias serão utilizadas. Ainda sobre este assunto, recorremos a Brasil (2002), para nos ajudar a compreender alguns dos elementos imprescindíveis ao pensarmos as atividades, para que estas se tornem significativas "o conhecimento do objetivo da atividade pelo aluno; a proposição de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado e o tempo adequado para a realização de atividade" [...] (BRASIL, 2002, p. 101).

Outro elemento importante diz respeito às questões burocráticas. Elas se manifestam pela preocupação com a organização das turmas e as especificidades do Programa PROEJA-FIC/PRONATEC. Esse aspecto foi indicado em todos os PPPs, embora todos declarassem a preocupação em escutar os alunos quanto à opção pela qualificação profissional, como afirma o PPP da Escola 6: "a composição das turmas tem como primeiro princípio a opção do educando quanto à formação inicial e continuada" (2013, [p. 16]), o que orientou desde a escolha dos cursos, os eixos e conteúdos essenciais a serem trabalhados, entre outros aspectos.

Ao analisarmos a categoria organização curricular, podemos afirmar que os PPP's analisados expressam o compromisso com a cultura e a realidade do educando. Além de manifestarem uma abordagem freireana de educação, quando afirmam valorizar a origem social dos educandos como elemento essencial na organização curricular e prezar tanto os saberes populares quanto o conhecimento científico. Essa preocupação sinaliza não apenas o respeito ao saber informal do educando, mas a busca de reelaboração dos saberes e a articulação deles com vistas à intervenção qualificada desses sujeitos em sua realidade. Sobre essa

questão, Freire (1996) afirma que não é possível respeito aos educandos "[...] se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos, de experiências feitas' com que chegam à escolar" (FREIRE, 1996, p, 71). Por essa razão, a valorização dos saberes populares se torna fundamental, visto que diante da sua incompletude, o homem, se encontra em constante aprendizagem.

Ainda na organização curricular, salientamos a interdisciplinaridade e a opção de desenvolvimento das atividades a partir do uso de eixos temáticos ou projetos, conforme as orientações apresentadas na PPP-EAJA. No entanto, a análise dos PPP's evidencia que algumas escolas tratam a discussão sobre o currículo com ênfase no conteúdo. As reflexões acerca desse aspecto são importantes, pois em uma proposta educativa que dialogue com os pressupostos da educação popular é essencial o cuidado com esse conceito, já que há o compromisso de ruptura com a concepção de educação tradicional, que prioriza a transmissão de conteúdos e meras informações. Ao defender um conteúdo escolar voltado aos interesses dos trabalhadores, Freire (2005) alerta que "[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição [...] mas, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, 2005, p.96-97). O autor, ao criticar o modelo tradicional, complementa

> E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento da tarefa. Defender a presença participante de alunos, pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos da escola, não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como proprietários exclusivos de um componente fundamental para a prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos (FREIRE, 2000, pp. 110-111).

Podemos destacar também que no contexto PROEJA-FIC/PRONATEC a discussão sobre a construção do currículo integrado adquire grande relevância. Para tanto, os documentos analisados procuram respaldo em Ramos (2005) e Sacristán (1998), no sentido de conceber o entendimento do conceito de conteúdo do ensino como uma construção social, e que o currículo faz a seleção dos conhecimentos e os organiza em disciplinas que têm como referência os campos da ciência.

A proposta de integração curricular apoiada nos eixos temáticos tende a promover o sentido diferenciado no trato dos conteúdos, em observância a cada disciplina da educação básica e da educação profissional. Assim, segundo, Ramos (2005), esses projetos devem romper com a perspectiva tradicional emitida pelo plano de ensino isolado, descontextualizado e assumir uma proposta pedagógica que nutra a formação humana do sujeito na sua totalidade, integral, omnilateral e numa perspectiva interdisciplinar.

Os PPP's direcionam o olhar para uma proposta pedagógica mais humanizante, demonstrando uma preocupação com a realidade e os desafios presentes no cotidiano escolar.

Considerações finais

Verificamos neste trabalho que a proposta pedagógica para os educandos trabalhadores em Goiânia apresenta a marca histórica da luta pela construção de uma educação contra-hegemônica, ao se estruturar a partir dos conceitos fundantes da educação popular e da teoria freireana promovendo o diálogo com diversos teóricos que compreendem a EJA como direito, em contraposição à perspectiva de uma formação escolar aligeirada e compensatória.

É possível afirmar que a PPP-EAJA, ao tornar-se o documento referencial para a elaboração dos PPP's das escolas, fomenta um debate produtivo acerca da concepção educativa proposta conforme verificamos nos documentos analisados. No que se refere aos PPP's, compreendemos que os documentos analisados também buscaram dialogar com os mesmos conceitos da educação popular presentes

na PPP-EAJA, tais como: participação, diálogo, autonomia, cidadania. No entanto, compreendemos que não basta que os PPP's reconheçam que esses sujeitos sejam trabalhadores, é preciso que as escolas encontrem meios para que eles se apropriem das "particularidades e singularidades da vida social" (TIRIBA; SICHI, 2011, p. 269) e, dessa forma, provoquem novos comportamentos destes sujeitos em relação ao seu processo de escolarização e de intervenção em sua realidade. Outra questão observada foi a de que, apesar destes documentos apresentarem tais concepções, não foram explicitados os caminhos e as estratégias para a efetivação das questões propostas.

Outro tópico observado e que em nossa compreensão é definidor para a consolidação do princípio emancipatório da EAJA nas instituições analisadas, foi a dificuldade na efetivação do trabalho interdisciplinar, apesar de merecer destaque em alguns PPP´s e de ser possibilitado pela compreensão de que todas as disciplinas tenham a mesma carga horária e valor social.

Percebemos ainda que a construção e vivencia de um currículo que oportunize a apropriação dos saberes historicamente construídos e os trazidos por todos os sujeitos de nossas instituições educacionais, ainda se apresenta como grande desafio, tanto para os sujeitos das escolas, quanto para as instituições responsáveis pela efetivação das propostas curriculares .

A análise dos seis PPP's nos revelou a urgência da reflexão sobre os PPPs e a PPP-EAJA na formação continuada que, balizada na práxis, nos qualifique para os enfrentamentos postos para que tais documentos possam se tornar vivos e ganhem sentido e significado para todos os envolvidos na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de nossa cidade.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. A Identidade de um curso de EJA. In: **Proposta Curricular para a Educação de jovens e adultos.** Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução /Secretaria de Educação Fundamental, 2002. v, 1, PP. 36-45; 87-112. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/ propostacurricular2segmentovol1pdf, Acesso em: 17/02/12.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. A identidade de um curso de EJA. In: **Proposta Curricular para a Educação de jovens e adultos**. Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002, (v.1).

CIAVATTA M.; TIRIBA, L (Org). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, Liber Livro e Editora, 2011

CUNHA, A. M. B.; MACHADO, Maria Margarida. RODRIGUES; M. E. C. **Alfabetização de jovens e adultos**: política Pública e Movimento *Popular*. 2007. Goiânia. Disponível em http:// www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a03v2771.pdf> Acesso em: nov/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A prática do planejamento participativo***:* na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. **Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, 2013.

ESCOLA 1. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal JM.** Goiânia, GO. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

ESCOLA 2,. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal JA**. Goiânia, GO. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

ESCOLA 3, **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal JMO**. Goiânia, GO Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

ESCOLA 4,. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal PV**. Goiânia, GO. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.

ESCOLA 5,. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal PNS**. Goiânia, GO. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.(Digital.)
ESCOLA 6, **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal NQ**. Goiânia, GO. Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013.
LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão.
LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.
PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

OS DESAFIOS ATUAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Miriam Fábia Alves
Sebastião Cláudio Barbosa
Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Josué Vidal Pereira

Introdução

O presente artigo pretende discutir, à luz das pesquisas realizadas sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e das legislações vigentes, em nível externo e interno, as perspectivas de consolidação do Proeja implementado nessa Instituição a partir de 2006. Diante da história construída, pela qual até 2013 o IFG ofertava 15 cursos técnicos integrados, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 10 *campi*, buscar-se-á apreender e analisar, dentro do processo de consolidação, os limites e as possibilidades de ampliação quantitativa e qualitativa da Educação de Jovens e Adultos no IFG.

O caminho construído

As primeiras movimentações em torno da implantação de cursos vinculados ao Proeja no *Campus* Goiânia ocorreram a partir do estabelecimento do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, com a participação de quatro servidores nas oficinas pedagógicas de capacitação para gestores acadêmicos, realizadas em Goiânia, nos dias 29 e 30 de setembro daquele ano. Após as oficinas, foram realizadas reuniões com as Coordenações de Áreas no sentido de se verificar a possibilidade de serem oferecidos cursos técnicos destinados à educação de jovens e adultos. Nesse momento, apesar

da obrigatoriedade de a instituição oferecer um quantitativo de vagas, prevaleceu, como critério de definição, o interesse dessas Coordenações (CASTRO, 2011).

Na época, um aspecto corroborou esse critério. Foi o fato de que, apesar de o MEC/SETEC ter disponibilizado recursos, acompanhando o citado Decreto, no valor de 25 milhões de reais, sendo 4 milhões para a capacitação de pessoal e 21 milhões, para as unidades de ensino (CEFET-GO, 2006), tais recursos não se destinaram ao financiamento de itens como a construção e reestruturação de laboratórios e nem à contratação de servidores docentes e técnico-administrativos para a realização dos cursos. O esperado, por parte do governo, era que houvesse uma readequação da estrutura já instalada, num momento em que as instituições ainda sofriam com o processo de precarização das suas condições de trabalho, em função das políticas estabelecidas pelo governo anterior.

Essa situação ajudou a legitimar as justificativas de natureza técnica apresentadas pelos Coordenadores, para não aderirem ao Programa. Assim, esses gestores argumentavam que as dificuldades estruturais, a falta de docentes e a oferta de grande quantidade de cursos impediam a adesão ao Programa (SILVA; OLIVEIRA, 2007). Entretanto, pelo menos duas justificativas ressaltadas durante as reuniões com as Coordenações indicavam que haviam outras preocupações para a sua não adesão. Elas estavam relacionadas à compreensão de qual deveria ser o papel da instituição e qual o tipo de educação a ser ofertada. São elas: o interesse da instituição de ofertar cursos de pós-graduação e a preocupação de que as características do público da EJA exigiria a formatação de cursos menos complexos, diferentemente do que era ofertado até então. Isso porque, em virtude da defasagem de conhecimento deste público seria incoerente a concessão de certificados de nível técnico aos possíveis cursistas, dando-lhes as mesmas prerrogativas dos técnicos tradicionalmente formados na Instituição (CASTRO, 2011). Essas preocupações já indicavam, desde o início, que as dificuldades

enfrentadas seriam de ordem técnica, mas, também, de compreensão da função social da instituição.

Assim, a adesão veio apenas da Coordenação de Turismo e Hospitalidade, em função dos princípios contidos em seus projetos políticos pedagógicos, dentre eles, o "fortalecimento da instituição pública, gratuita e de qualidade, e da inclusão social" (CEFET-GO, 2006, p. 5). Essa Coordenação decidiu ofertar o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação.

A assunção do Programa e a consequente elaboração do projeto do curso ocorreram a partir da iniciativa dos professores, em uma Coordenação que ainda estava se consolidando, e que era receptiva à ideia da inclusão social (CASTRO, 2011).

Observa-se, portanto, que a efetivação do Programa não resultou da ação de uma política institucional, coordenada e orgânica. Ela teve, infelizmente, caráter individualizado, ficando a cargo somente das Coordenações dos cursos a deliberação sobre a adesão ou não ao Programa, como discutido anteriormente. Essa resistência institucional e a negativa de assunção plena do Programa têm correspondência com o modo como o Estado brasileiro tem se relacionado com essa modalidade de educação, como lembra Rummert (2007), que é o de não assumi-la integralmente, vendo-a como educação de status inferior, transferindo para esfera não estatal a sua materialização.

Nessas condições, o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Área de Turismo e Hospitalidade, foi implantado em agosto de 2006, ainda sob a vigência do Decreto nº. 5.478/2005, destinado a estudantes que tinham concluído o Ensino Fundamental, com idade de 17 anos ou mais. A duração do curso era de três anos, com carga horária de 2.130 horas. Foram ofertadas trinta vagas semestrais (CEFET-GO, 2006). O profissional técnico em serviços de alimentação estaria capacitado a trabalhar em todos os locais onde são servidos, comercialmente ou não, alimentos e bebidas, como bares, restaurantes, *night-clubs*, danceterias, pizzarias, lanchonetes, padarias, churrascarias, *fast-foods*, escolas, meios de hospedagens,

hospitais, residências, além de poder realizar trabalhos autônomos na área (CEFET-GO, 2006).

Para a entrada dos estudantes no Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, diante das especificidades do público da EJA, como destacado por Paiva (2004) e Arroyo (2005), optou-se por uma forma de entrada que enfatizasse a disposição dos estudantes para realizarem o curso. Nesse sentido, ela se efetivou por meio de palestra, sorteio, entrevistas e inscrição gratuita, diferente da tradicional entrada por meio da realização de provas sobre os conteúdos das diversas áreas (IFG, 2014).

Nessa perspectiva, Moll (2010) compreende que um dos desafios colocados pelo PROEJA é o dimensionamento da forma de acesso a instituições como os IFETs. Assim, destaca que "é preciso modificar o consagrado vestibular [...], [pois] o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo, ou que saiu, por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados" (p. 135).

Destaca-se, ainda, que os processos e instrumentos criados para a obtenção de acessos mais compatíveis com o público da EJA demonstram que este campo não é apenas rico em inovações pedagógicas, como diz Arroyo (2005), mas também nos âmbitos administrativos e organizacionais. Ele induz ao desenvolvimento de práticas educativas mais próximas dos sujeitos reais, com as suas pretensões imediatas e potenciais, uma vez que a permanência deles nas instituições está vinculada significativamente a essa compreensão. Contudo, trata-se de questão que não é restrita à EJA. Ela pode ser estendida a outros grupos de estudantes, níveis e modalidades de educação; talvez essa prática colabore para que o espaço educativo não fique restrito à capacitação técnico-profissional e para "passar" no vestibular e/ou entrar no mercado de trabalho. Talvez nessa condição, ele deixe de ser menos instrumental e mais libertador e emancipatório.

Durante o processo de implantação dos cursos vinculados ao PROEJA no IFG, a instituição promoveu, participando de editais lançados pela SETEC, duas especializações, uma chamada pública

para capacitação de servidores e a entrada em uma rede de pesquisa vinculada ao PROEJA, processos formativos destinados a servidores que não tinham experiência profissional com esta modalidade de educação. Contudo, ao longo de seis anos de implantação e implementação, ou seja, de 2006 a 2012, internamente houve pouca adesão aos processos formativos e à abertura de novos cursos no *Campus* Goiânia.

Contudo, diante de uma ação mais incisiva da reitoria, além de Jataí, que implantou o curso técnico integrado em Edificações, na modalidade de educação de jovens e adultos, no mesmo momento da implementação do curso em Serviços de Alimentação no *Campus* Goiânia, paulatinamente foram sendo abertos cursos em todos os *campi* construídos, no processo de expansão.

Atualmente, o Instituto Federal de Goiás (IFG) oferta 17 cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esses cursos estão distribuídos da seguinte forma: em Goiânia, Cozinha, Informática, Transporte Rodoviário, e outro na área de meio ambiente (ainda a ser definido); em Itumbiara, Agroindústria; em Uruaçu, Comércio e Manutenção, e Suporte em Informática; na Cidade de Goiás, Conservação e Restauro; em Jataí, Edificações; em Inhumas, Panificação e Manutenção e Suporte em Informática; em Formosa, Suporte de Informática; em Luziânia, Manutenção e Suporte em Informática; em Aparecida de Goiânia, Panificação e Modelagem e Vestuário; e, em Anápolis, Secretaria Escolar e Transporte de Carga (IFG, 2014). Ressalta-se que, em 2010, o curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação passou a ser denominado curso Técnico Integrado em Cozinha, para se adequar ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Consideramos que a expansão das ofertas dos cursos Técnicos Integrados na modalidade Educação de Jovens Adultos, determinadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foi resultado das lutas e acalorados debates ocorridos no Congresso do PDI em fevereiro de 2012, que definiu a oferta de pelo menos um

curso técnico integrado, para o público da EJA, por Departamento de Áreas Acadêmicas (IFG, 2014). O *Campus* Goiânia possui quatro Departamentos e falta ainda o estabelecimento da oferta de mais um curso nessa modalidade.

Na parte a seguir, serão analisados os desafios atuais para a consolidação do PROEJA no IFG, a partir da persistência de antigas demandas e imposição de novas, fundamentalmente aquelas relativas à política de profissionalização em massa dos trabalhadores.

O PROEJA no IFG: desafios atuais

Após quase oito anos de implantação do Proeja no Instituto Federal de Goiás, encontramo-nos atualmente diante de um cenário contraditório que, por isto mesmo, exige-nos uma reflexão cuidadosa acerca do significado do desenvolvimento desse programa governamental no âmbito institucional.

Assim, por um lado, sob a ótica daqueles que compreendem e defendem que a Educação de Jovens e Adultos deva ser realizada com qualidade acadêmica e social, e entendida como direito subjetivo, tal como estabelece o Parecer 11/2000, poder-se-ia afirmar que persiste a necessidade de construir e consolidar ações orgânicas (isto é, institucionais) em torno não somente da ampliação do acesso, mas também da permanência e do êxito formativo dos estudantes dessa modalidade de educação. Por outro lado, é necessário pontuar que a implantação e as ofertas desse programa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) situam-se num contexto em que a EJA, longe de ser percebida como uma modalidade educacional capaz de promover a inclusão sócio laboral dos trabalhadores,continua a ser vista de modo reducionista e compensatório, tanto por grande parte da sociedade, incluindo-se nesses grupos parte dos educadores e gestores institucionais como, também, pela maioria dos legisladores e pelo próprio governo.

Desse modo, consideramos que o quantitativo de estudantes atendidos em todos os *campi* do IFG – a despeito de serem

indicadores bons ou ruins – não são em si suficientes para dar conta do significado desse tipo de oferta na Instituição. É necessário levar em conta outros aspectos e demandas que influenciaram e influenciam ainda no resultado do que hoje representam as ofertas desse programa no IFG.

A chegada desse público "diferente" – como denunciam alguns olhares atravessados – outrora quase estranhos nessas instituições e que tacitamente se assumiam como de propriedade exclusiva da classe média – representa um relevante avanço político e social, no sentido mesmo de marcar o território e de democratizar o espaço público como espaço de todos, para além dos "negócios" e da visão restrita de mercado.

Assim, embora a oferta de cursos na modalidade EJA tenha sido implementada na Rede Federal, via PROEJA, por meio de Decreto – instrumento jurídico menos consistente – a garantia de acesso às Instituições Federais de Educação pelos jovens e adultos trabalhadores foi efetivada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no contexto da mudança de institucionalidade, quando então foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em seu 7º artigo, ao tratar dos objetivos dos Institutos Federais, a essa Lei determina que tais ofertas devam ser prioritariamente viabilizadas por meio de cursos com currículo integrado, ou seja, no que diz respeito à EJA, deve-se buscar a integração do terceiro segmento[1] com a formação profissional, através de matrizes curriculares, práticas pedagógicas, matrículas e certificação integradas.

Convém notar que essa nova legislação não estabelece um percentual específico de atendimento para o público da EJA, como o fez o Decreto de nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que cria o PROEJA. Há, contudo, de acordo com a lei mencionada, a obrigatoriedade de oferta de 50% do total de matrículas para cursos técnicos integrados, compreendendo tanto o público egresso do Ensino Fundamental quanto o dos Jovens e Adultos Trabalhadores.

[1] Última etapa da educação básica na modalidade EJA.

Outro importante aspecto para a compreensão não apenas do cenário da EJA no IFG, mas também dos desafios da manutenção e consolidação do Proeja e da possibilidade de oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, como política de estado, é o advento de outra política estruturante para a Educação Profissional no país, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)[2].

Esse programa aponta, dentre outras coisas, para a não distinção entre o público e o privado, e para formas de contratação de pessoal, de modo precário. Nos seus artigos 8º e 9º, a mencionada Lei estabelece que:

> Art. 8º - O Pronatec poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas mediante a celebração de convênio ou contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente.
> Parágrafo único. O Poder Executivo definirá critérios mínimos de qualidade para que as entidades privadas a que se refere o caput possam receber recursos financeiros do Pronatec.
> Art. 9º - São as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec.
> § 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso (p. 04).

Estabelecer editais que não criam vínculos empregatícios, tornando precária e eventual a ação dos profissionais, faz com que

[2] Programa do Governo Federal para o campo da Educação Profissional implementado no primeiro ano do governo Dilma Roussef, por meio da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, cujos objetivos são: "(...) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, presencial e à distância, e de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional" (BRASIL, 2013, p. 03).

eles não assumam perspectivas formativas continuadas, restringindo-se a serem prestadores de serviço. E, mesmo os quadros efetivos da instituição que, segundo a Lei, podem participar do programa como bolsistas, atuam também de maneira precária, uma vez que o fazem como sobrecarga de trabalho, já que "não pode haver prejuízo à sua carga horária". Além disso, abrir o programa para a iniciativa privada cria um processo de competição pelas verbas públicas que tem contribuído para alimentar propostas de aligeiramento da formação. Isso tudo atua na contramão do que tem sido o estabelecimento do PROEJA e a perspectiva da formação integrada, que exigem uma política de formação de quadros consequente e continuada, que implica a contratação a partir de concursos públicos nas instituições, e sua consequente estabilidade.

Baseado numa concepção reducionista de educação, porquanto tecnicista e adestradora da força de trabalho, o PRONATEC representa um imenso retrocesso para o campo das políticas de educação profissional no país. A nosso ver, tal programa significa a retomada da matriz conceitual que deu forma e conteúdo à reforma da educação profissional realizada por meio do Decreto 2.208/1997, que implicou a fragmentação das ofertas no âmbito da Rede Federal, a introdução do modelo de formação por competência que, por sua vez, promoveu a modularização dos currículos.

Nesse sentido, ao debater a formação do trabalhador, Kuenzer (2007) chama-nos a atenção para o fato de que o desenvolvimento de qualquer regime de acumulação demanda, fundamentalmente, uma correlação direta entre as transformações das condições de produção e a reprodução dos assalariados, ou seja, para essa nova etapa do capitalismo, demanda-se um novo tipo de trabalhador, uma nova forma de disciplinamento da força de trabalho. Trata-se, portanto, de "[...] articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação" (KUENZER, 2007, p.1155).

Trata-se, desse modo, de ajustar o modelo de administração do ensino às demandas do sistema produtivo, incluindo-se aquelas relacionadas à legitimação da "democracia burguesa" no estágio de

acumulação flexível sob a orientação econômica neoliberal, pois "(...) as forças dominantes e as características do atual estágio da produção capitalista não requerem, efetivamente, que a totalidade da população tenha assegurado o direito a toda a escolaridade básica de qualidade" (RUMMERT, 2007, p..37).

Todavia, como ressalta a autora, é necessário promover entre os governados a ilusão de estarem recebendo do Estado um quantitativo de educação ao qual teriam direito, pois que, no contexto do desemprego estrutural, a manutenção da dualidade educacional e a oferta de simulacros serviriam para transferir aos trabalhadores a responsabilidade pelas suas próprias mazelas, dado que não há como absorver toda a força de trabalho disponível**.** Por outro lado, os governos se legitimariam frente aos seus eleitores.

Sob essa perspectiva, o PRONATEC, com um vultoso aporte financeiro, vem promovendo um perverso processo de terceirização de recursos públicos, como também a precarização das condições de trabalho e remuneração dos trabalhadores em educação, por meio da concessão da bolsa-formação e da intensificação do trabalho dos docentes no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

Tem-se, desse modo, um cenário no qual os trabalhadores em educação nos IFET´s são estimulados a priorizar a sua atuação em ofertas de cursos de curta duração, em detrimento dos cursos ofertados de modo regular nestas instituições, a exemplo do PROEJA. De fato, o quantitativo de vagas ofertadas pelo PRONATEC, para o segundo semestre de 2012, pode ser considerado como importante indicador, em termos quantitativos, dos prováveis impactos que o programa poderá causar na Instituição.

Para efeito de comparação, de acordo com o Relatório de Exercício de Gestão de 2011 (IFG, 2011), havia na Instituição 14.509 alunos matriculados, ou seja, apenas no primeiro semestre de oferta, o PRONATEC já representava mais de 10% do total de matrículas[3].

[3] No 2º semestre de 2012, foram disponibilizadas 1730 vagas para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária variando entre 160 horas (a maioria dos cursos) até 320 horas (01 curso).

Curiosamente o PROEJA, em que pese a sua diferenciada proposta curricular e cuja legislação estabelece que a Instituição deveria reservar 10% de suas vagas para esse tipo de formação, a partir de 2007, até o presente momento, se encontra bem distante do cumprimento dessa meta.

Na condição de programa estruturante para a educação profissional e em consonância com a política governamental para a Educação de Jovens e Adultos, o PRONATEC passa, em 2013, a financiar ações mais especificamente voltadas para esse público, por meio do PRONATEC-EJA. Argumenta o seu Documento Referência (BRASIL, 2013), em favor daquela ação que, nos últimos cinco anos, as matrículas na EJA articulada à educação profissional representaram menos de 2% das matrículas dessa modalidade.

Convém notar que o PROEJA, ainda que na condição de programa governamental e principal ofertante de cursos de currículo integrado para a Educação de Jovens e Adultos no país, ao contrário do discurso oficial do documento supracitado, foi praticamente "esquecido" pelo Ministério da Educação. Só não naufragou definitivamente, por conta da mobilização interna de alguns segmentos dos trabalhadores em educação dos IF´s que disputaram a sua manutenção, a exemplo do que ocorreu no IFG, por ocasião da realização do Congresso que instituiu o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2012-2016), no qual a expansão das ofertas do programa foi aprovada por reduzida margem na votação dos delegados[4].

À exceção das ações iniciais, quando de sua implantação[5], não se percebeu nos últimos anos nenhuma gestão relevante pelo governo no sentido de alavancar esse programa de modo a torná-lo orgânico na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tampouco se notou qualquer iniciativa no sentido de apoiar e estimular a sua oferta no âmbito dos entes federados.

[4] 62 delegados posicionaram-se a favor da expansão e 60 votaram contra.

[5] A exemplo das reuniões periódicas com gestores da Rede Federal e da oferta de cursos de especialização em PROEJA nas diversas regiões do país.

Também é necessário enfatizar a desmobilização do movimento dos trabalhadores federais da educação, em relação à defesa de ofertas educacionais de qualidade acadêmica e social para o público da EJA. Como participantes desse movimento, em nenhum momento, ao longo dos últimos oito anos, nós verificamos ter sido essa demanda transformada em bandeira de luta, conforme podemos perceber nas memórias produzidas pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE[6]. Há, contudo, como se observou anteriormente, frações de trabalhadores no interior da RFEPCT que se articulam não apenas internamente, mas, também, com os Movimentos Sociais da Educação, por meio dos Fóruns de EJA.

Para além dos desafios estruturais e políticos que envolvem a consolidação do PROEJA no IFG, é importante ressaltar ainda a formação integrada e a formação inicial e continuada dos servidores, como demandas relevantes dos desafios postos para a consolidação da modalidade de educação de jovens e adultos na Instituição. Para essas demandas, se faz necessário considerar a dimensão que, pelo imbricamento, denominamos estética-pedagógica-epistemológica[7], no seguinte sentido: a consolidação só se dará, de fato, considerando a pretendida formação integral e sua continuidade, se avançarmos na construção do currículo integrado; e, como demanda dessa perspectiva, se forem estabelecidas instâncias ordinárias de reunião que, amiúde, possam realimentar o processo educativo; e, ainda, se houver uma preocupação com a formação inicial e continuada, para que se "doutorem" os docentes em EJA.

Esse tipo de procedimento e preocupação diferencia fundamentalmente o PROEJA de programas como o PRONATEC,

[6] (www.sinasefe.org.br).

[7] Dimensão estética-pedagógica-epistemológica é uma expressão que está sendo tratada como tendo um significado emancipatório em relação às relações capitalistas. Por isso precisa pre(ver) esteticamente novas sociedades para um outro mundo possível. Contudo, pre(ver) não é suficiente. É preciso pedagogicamente educar-se para novas relações. Mas não se constroem novas relações sem se construírem conceitos a partir de pressupostos epistemológicos renovados. Daí a ousadia axiológica da expressão.

uma vez que este último, como já mencionado, propõe uma formação aligeirada, tendente estritamente ao mercado e a suas demandas imediatistas. O PROEJA, numa outra perspectiva, aponta para processos formativos amplos e emancipatórios, inclusive capacitando os trabalhadores para atividades intelectuais de planejamento e de direção, seja no mundo trabalho seja na vida social, uma vez que propõe integrar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Assim, as discussões que desembocaram na construção do documento base do PROEJA, tratando da formação integrada e das finalidades do ensino médio

> (...) deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (MEC/SETEC, 2007, p. 06).

A respeito desse processo, que chamamos de "doutoramento", apresentamos o depoimento de uma participante do II Seminário Diálogos PROEJA, ocorrido em 2010, em Goiânia, que dizia, comentando o insucesso e a inabilidade de muitos docentes que atuam na EJA: "não adianta ser doutor em qualquer coisa, o docente tem que ser doutor em EJA, pra atuar bem com os jovens e adultos". Isso se deve ao nível de exigência formativa, no sentido humanista, dessa modalidade. Então, a proposta nessa parte do texto é discutir um pouco essas demandas mencionadas, historiando como tem sido o *modus operandi* do PROEJA, analisando seus limites, possibilidades e refletindo sobre qual consolidação lutar.

Sobre formação humana integrada, base para se pensar o currículo integrado, o documento base do PROEJA, publicado pelo SETEC/MEC em 2007, menciona que ela deve ser remetida ao sentido de completude, isto é:

> [...] de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é 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. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (2007, p. 41).

Fica claro, no entanto, que a completude mencionada tem sentido de busca e não de "encontro", de ponto final, ao qual se chega e, segundo os cânones positivistas, se fixa um padrão. A formação humana integrada buscada, base para se pensar o currículo integrado, se opõe à visão fragmentária proposta pelo tecnicismo, daí a necessidade de manterem-se instâncias de realimentação do processo educativo/formativo.

Significa dizer que a perspectiva de construção do currículo integrado é muito mais um caminho que se trilha na busca de superação da dicotomia trabalho manual/intelectual e do alargamento das fronteiras disciplinares estabelecidas, do que um ponto ao qual se chega, ou pior: um *a priori* que já se tem pronto na razão e que usa o real apenas para confirmação de seus pressupostos.

Nos oito anos, aproximadamente, de implantação no IFG, não se verifica no PROEJA, apesar do esforço e da consciência de alguns

docentes, maiores preocupações com a construção do currículo integrado. Nesse sentido, a formação integrada vai sendo desenvolvida apenas no sentido de oferecer a formação geral junto com a profissional. São conhecimentos que se somam, mas, não se integram, pois faltam visão estética social emancipatória, intencionalidade pedagógica e convicção epistemológica.

A formação integrada que a construção do currículo integrado propõe visa a superação do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho capitalista. Intenta superar a visão, ainda hegemônica, que cria abismos 'intransponíveis' entre executar, pensar, dirigir ou planejar. Segundo nosso entendimento de Ciavatta (2005), nesses termos, a formação integrada é construção de práxis:

> Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (p. 85).

A construção do currículo integrado exige movimento constante no sentido do ouvir, do considerar, do superar as contradições dialeticamente. É fruto de ação coletiva continuada. Há ainda muitos passos a serem dados e muitas decisões a serem tomadas no IFG para que a consolidação do PROEJA se dê de maneira significativa.

Outro elemento a ser considerado na "história da consolidação", em especial, é a formação dos docentes que atuam no PROEJA. Como formação continuada, alguns passos foram dados no sentido de esclarecer os docentes já atuantes e os servidores técnico-administrativos da instituição sobre a modalidade EJA: a criação de algumas capacitações para servidores administrativos e docentes

efetivos da instituição, além de um curso de especialização em EJA, oferecido em 2007, que contemplou docentes efetivos do IFG assim como docentes das redes estadual e municipal de Goiânia.

Seria necessário aplicar-se uma postura mais orgânica do IFG acerca da formação continuada para todos, no sentido humanista e, dentro dele, da EJA, sobretudo contemplando as áreas específicas, uma vez que:

> Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem à necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007 p. 33).

Em relação à formação inicial, o passo mais importante, talvez por ser o mais orgânico, tenha sido a inclusão obrigatória da disciplina EJA nos cursos de licenciatura do IFG, com carga horária equivalente às de disciplinas do núcleo específico ou pedagógico (54 horas/dois encontros semanais). O curso de licenciatura em História do *Campus* Goiânia foi o primeiro a fazê-lo, por convicção, à época da elaboração do seu projeto pedagógico, em 2009. Logo após, tornou-se uma determinação. Tentando induzir o campo educacional a determinações desse tipo, o documento base do PROEJA (2007, p. 34), referindo-se às ideias de Paulo Freire, sobre a necessidade de preparar melhor os docentes, no sentido do

entendimento da função social da escola e da necessária atuação reflexiva, estabelece que:

> Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento.

A determinação de estabelecer em todas as licenciaturas do IFG a disciplina de EJA, inclusive criando-se um fórum institucional a partir da Pró-Reitoria de Ensino, para analisar e refletir sobre o desenvolvimento das licenciaturas, tem sido metabolizada de, pelo menos, duas maneiras no IFG. Os defensores da presença da modalidade EJA na Instituição a cumprem e militam a seu favor. Os que não concordam com a sua presença na Instituição tentam burlar a determinação, sugerindo que a EJA seja inserida nos currículos como tema acessório ou transversal, a ser tratado em alguma disciplina pedagógica, ou tentam estabelecer o conteúdo de EJA (pressupostos teóricos, marcos regulatórios, práticas docentes etc.) em quantidades pífias de carga horária: tentou-se, por exemplo, – via discussão no referido fórum das licenciaturas, que gerou uma minuta a ser discutida nas Coordenações de área – reduzir a carga horária de 54 horas, com dois encontros semanais, para 27, com apenas um encontro, proposta que, até então, tem sido combatida pelos militantes da modalidade. Essa reunião ocorreu na Coordenação de Ciências Humanas e Filosofia, no primeiro semestre de 2013, na qual se votou uma posição de manutenção da carga horária anteriormente estabelecida.

É, portanto, esse complexo de desafios que dá contornos mais nítidos ao quadro atual da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Goiás, fazendo com que se ressignifique a importância dos cursos ofertados na Instituição, em pleno processo de expansão.

Tem-se nessa conjuntura a emergência da identificação dos problemas enfrentados no desenvolvimento por todos os sujeitos nele envolvidos, de modo a se atuar para que o programa não sucumba ante as armadilhas postas pelo PRONATEC e PRONATEC-EJA.

Considerações finais

Após esse percurso, feito por várias mãos e cabeças, a percepção é de que muito se tem feito no sentido de aprofundar a função social do Instituto Federal de Goiás. E isso, entre outras demandas, tem nome: consolidação do PROEJA. Contudo, o que se verifica é que o que foi conquistado, até então, está sempre condicionado a circunstâncias e conjunturas que, politicamente, a partir da ação coletiva e individual das pessoas envolvidas, aqui e acolá, vão burilando seu significado, ora fazendo-o avançar, no sentido emancipatório, como no caso do PROEJA ora retrocedendo, como no caso do PRONATEC.

Nesse sentido, na perspectiva emancipatória, há necessidade de se avançar mais na incorporação orgânica da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do IFG, para além da sua vinculação somente a um Programa. Ou seja, a EJA deve ser entendida como uma modalidade de educação e que, independentemente das ações governamentais, ela seja relevante para que se atinja a universalização da Educação Básica e a consequente efetivação do direito à educação. Para isto, é importante estruturar políticas internas orgânicas, aliadas a reivindicações junto ao Governo Federal para viabilizar condições de concretizá-las, por meio de políticas de estado. Assim sendo, internamente é preciso apoiar e realizar pesquisas no âmbito da EJA e, à luz das suas contribuições, estabelecerem-se ações com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o êxito formativo dos estudantes; ampliar e consolidar ações de extensão que dialoguem e incluam os diversos públicos que compõem a EJA; efetivar cursos de formação inicial e continuada para servidores do IFG, cuja tônica seja a educação como

direito e a sua importância para desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; consolidar institucionalmente o Seminário Diálogos PROEJA; promover parcerias entre diversos entes da sociedade civil que estão discutindo e promovendo a EJA; estruturar a gestão acadêmica que possibilite, dada a especificidade desse público, a efetivação das ações junto aos cursos e, em última instância, junto aos estudantes.

Em especial, nesta conjuntura, de um lado, é imprescindível manter a crítica a toda proposta de profissionalização em massa que não garanta a formação integrada dos estudantes trabalhadores – caso específico do PRONATEC via Bolsa Formação. E, enfim, por outro lado, a partir de uma práxis pedagógica, estética e epistemológica, construir relações que vislumbrem a construção de uma sociedade humanista e ética.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Exposição de Motivos ao Decreto n. º 5.478 de 2005.**

_____. Congresso Nacional**. Decreto n° 5.840 de 13 de julho 2006**.

_____. Ministério da Educação. **PDE – PRONATEC/ Documento Referência Pronatec Educação de Jovens e Adultos** (em referência ao art. 27, da Portaria MEC n.º 168, de 07 de março de 2013).

_____. **LEI Nº 12.513**. http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/lei 12.513-2011-pronatec.pdf (acessado em 18/01/2014).
_____. Presidência da República. Lei 11.892/08. Disponível em: http://www.leidireto.com.br/Lei-11892.html. (acessado em 18/01/2014).
CASTRO, M. D. R. **O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG – Campus Goiânia**: contradições, limites e perspectivas. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.
CEFET-GO. **Projeto de implantação do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em serviços de alimentação na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja).** Goiânia, CEFET-GO, 2006.
CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.
IFG. **Site oficial**. www. ifg.edu.br 2014.
_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**.
KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc. [online].** 2007, vol.28, n.100, pp. 1153-1178. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300024
MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** (Documento base). Brasília, 2007.
MOLL, J. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
PAIVA, J. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan.-abr. 2007.
SILVA. Z. C.; OLIVEIRA, L. C. D. **O perfil dos alunos da primeira turma do Proeja do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, da unidade de Goiânia.** Relatório Final de Pesquisa. Goiânia, PIBIC, CEFET-GO, 2007.

CENTRO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Marcelo Lima
Viviane Zandonade

Introdução

Desde os anos 1990, a produção acadêmica do grupo de trabalho 09, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação, tem abordado recorrentemente as práticas de ensino técnico, discutindo enfaticamente questões relativas aos problemas que geram e reproduzem a dualidade escolar e social, que produz uma escola para as elites e outra para os trabalhadores, tendo em vista, sobretudo, os efeitos e intenções do Decreto nº 2208, de abril de 1997, do governo Fernando Henrique Cardoso, e a sua possível superação, ensejada pelo Decreto do nº 5154, de junho de 2004, e demais mudanças ocorridas na LDB e na Constituição.

Tais debates têm posto um pouco de lado a formação "básica" dos trabalhadores que se situam, na estrutura ocupacional brasileira, em funções sub-técnicas e operacionais, cuja inserção prescinde de uma formação técnica de nível médio, dispensando reduzido espaço sobre os estudos das políticas de qualificação social e profissional (QSP) e da formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) em curso na sociedade, seja pela prática educativa do sistema "S" seja no âmbito das políticas do Ministério do Trabalho e Emprego (M.T.E.), como as decorrentes de planos e programas como o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA-FIC) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Nesse sentido, objetivamos dar relevo às práticas educativas vinculadas à formação "para", "pelo" e "no" trabalho que apesar de

seus objetivos ditos emancipatórios, visam principalmente a reprodução da força de trabalho e a manutenção da estrutura de classes. Em que pesem as características reprodutivas inerentes à formação profissional cujos processos formativos restringem a educação profissional a um enquadramento curricular que reproduz as posições subalternas dos trabalhadores manuais, acreditamos que este tema merece maior aprofundamento e discussão.

Em nossa perspectiva, os programas de educação profissional em geral tendem a restringir os currículos confinando os conteúdos e práticas educativas que resultam numa aprendizagem por parte dos educandos que não vão além de uma leitura superficial da ciência que fundamenta os processos produtivos e se contentam com o domínio prático das atividades de produção frutos de uns formação adestradora. Essas práticas de formação profissional quando voltadas para formação de trabalhadores em ocupações subtécnicas (em ofícios situados na estrutura ocupacional abaixo do nível técnico – funções operacionais) em geral introduzem precocemente jovens egressos das classes sociais populares no mundo do trabalho, ceifando-lhes não só a perspectiva de elevação de escolaridade bem como a continuidade de estudos, assim como limitando a possibilidade da construção das aprendizagens mais completas e complexas acerca da ciência e da tecnologia que envolvem o trabalho humano.

Neste contexto, fora do campo da educação profissional técnica de nível médio ou superior apesar das caracterísiticas apontadas, representam um lócus formativo ainda mais importante que os chamados cursos técnicos. Os programas de qualificação social e profissional (QSP) e de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC) pela sua dimensão, em termos de número de egressos, recursos envolvidos, número de estabelecimentos de ensino e peso relativo na estrutura ocupacional brasileira, constitui a formação "básica" dos trabalhadores que se situam em funções subtécnicas e operacionais na estrutura ocupacional brasileira. As formas tradicionais de formação profissional como as metodologias

do sistema "S" exercem hegemonia pedagógica com importância política e ideológica nada desprezível.

A formação inicial e continuada de trabalhadores, como está definida na legislação vigente, e a qualificação social e profissional de trabalhadores, como estão estruturadas nas políticas públicas de trabalho e renda, merecem ser objeto de análise**.**

Entre os vários aspectos que perpassam as práticas de FIC e QSP, passamos a abordar a educação profissional voltada para formação de trabalhadores em ocupações sub-técnicas (correlacionadas, em termos de etapa de ensino, ao ensino fundamental). Tomando a qualificação profissional como campo que se situa sempre na contradição entre a sua função de reprodução das forças produtivas e a sua importância política e ideológica para os trabalhadores, buscamos a construção de uma análise crítica que está permeada tanto pela nossa vivência como docente no sistema "S" quanto pelas nossas pesquisas sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e sobre o IFs.

A qualificação profissional na atualidade: o movimento da teoria na prática

Como sabemos, a partir de Marx (1989), há uma busca incessante do capital para produzir cada vez mais com menor tempo e menor custo. Historicamente, depois de tentar ampliar a jornada de trabalho (com aumento da mais-valia absoluta), o capital optou pela redução dos tempos de produção via inovação organizacional e tecnológica (com aumento da mais-valia relativa).

Tal movimento, superadas as estratégias tayloristas, resultou numa relativa maior presença do trabalho complexo, que é mais caro. O aumento da complexidade do trabalho pode gerar diminuição do tempo socialmente necessário para a sua produção, mas, também, implica o aumento do tempo socialmente necessário para a formação profissional, o que altera não só o custo da força de trabalho, mas o custo de sua reprodução. Ou seja, em determinados

contextos, reduz-se o tempo da produção aumentando o tempo da formação, e seu custo, portanto.

Essa questão pode ser superada de duas formas: a) a socialização dos custos de reprodução da força de trabalho via educação profissional pública; e b) superoferta de formação dos contingentes de trabalhadores situados no trabalho complexo, barateando o seu custo. Tal contexto só se mantém com mão de obra crescente e exige progressiva ampliação do Estado, expansão dos impostos e redução dos espaços de mercantilização dos serviços públicos de educação.

Assim, numa situação de crise do capital, uma série de medidas vai surgir na direção de reduzir os custos da produção (impostos, salários, insumos etc.), e criar novos mercados cujos resultados, sobretudo nos países periféricos, dentre outros, será o esvaziamento da ação do poder público e a criação do mercado educativo.

Para Frigotto (1995), é nessa direção que a concepção neoliberal tentará subordinar o sistema educacional aos interesses imediatos do capital, com o fito de implantar um modelo de regulação social que, no final das contas, resulte na diminuição de intervenção do Estado nas áreas sociais.

De acordo com Oliveira (2001), sob a influência das agências multilaterais no campo educacional, torna-se necessário instituir mecanismos voltados diretamente à diminuição da oferta escolar estatal, abrindo para um conjunto maior de instituições privadas e filantrópicas a possibilidade de disputar o fundo público. Medidas que representam a diminuição do controle do Estado sobre a educação e, consequentemente, a privatização do sistema educacional.

Nesse sentido, instaurando uma nova estratégia de reprodução da força de trabalho que fosse ao mesmo tempo de baixo custo e que legitimasse os altos índices de desemprego nos anos 1990, o Ministério do Trabalho e Emprego iniciou, no ano de 1995, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). Ele foi instituído para não somente garantir maior democratização de acesso aos

cursos, mas para contribuir "para o desenvolvimento sustentando, não só numa perspectiva de qualidade dos serviços, mas também em eficiência. Em outras palavras, devem responder ao que é demandado pelo setor produtivo" (OLIVEIRA, 2001, p. 7).

Nesse contexto, com o discurso de que a rede de ensino técnico profissionalizante no Brasil seria incapaz de atender aos requisitos impostos pelo mundo do trabalho, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) se colocou como articulador de uma nova rede de instituições públicas e privadas capazes de se flexibilizarem para garantir um novo modelo de formação centrado no mercado, assegurando o acesso ao emprego (OLIVEIRA, 2001).

Ainda segundo Oliveira (2001), em termos de número de instituições, no primeiro censo da educação profissional do INEP, com base em dados de 1999, cerca de 2.000 instituições ofertavam qualificação profissional (antes denominada nível básico), sendo a iniciativa privada detentora de mais de 1.500 unidades, sendo privadas, portanto, aproximadamente 76%. Em termos de número de cursos de qualificação, existiam, em 1999, 27.555 cursos em funcionamento, mas desses, 24.189 eram privados sendo, portanto, 88% de oferta não pública.

Do ponto de vista da matrícula, na modalidade de qualificação profissional (agora denominada FIC), do pouco mais de 2milhões de matriculados, 1,7 milhão pertencia ao setor privado (OLIVEIRA, 2001). Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), esse quadro se modificou pouco, pois em 2007 apenas 17,4% da distribuição das pessoas frequentaram cursos de qualificação profissional em instituição de ensino público (DIEESE, 2011).

Em 2011, de acordo com o DIEESE (2013), com o crescimento da rede dos IFs e das escolas estaduais, as matrículas nos cursos técnicos revela uma participação um pouco menor do setor privado, de um total de 4.693 alunos, para 384 mil em estabelecimentos não públicos. Mas somando a oferta de QSP e do ensino técnico em 2011, em termos nacionais, alcança-se 1.416.81. A rede privada, desse total, mantém um subtotal ainda muito expressivo de 636.945

matrículas, ou seja, detém 45% da matrícula total da educação profissional (MOURA, 2013).

Manfredi e Bastos (1997) afirmam que as práticas de formação profissional instituídas no Brasil não constituem uma exclusividade do Estado e do setor patronal, na experiência do Sistema S, fazendo parte da história dos trabalhadores e suas organizações. Para essas autoras, as Centrais Sindicais, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Força Sindical (FS), sobretudo, com base em suas experiências de formação profissional, defendiam, nos anos 1990, por meio de negociações coletivas e de sua participação nos fóruns institucionais de formulação e gestão das políticas públicas, a criação de centros públicos de educação profissional, para o quê convergiram vários membros do GT Trabalho e Educação da ANPED.

A inserção da luta sindical nesse campo, apesar de bastante destacada em Souza, Santana e Deluiz (1999) e por Bárbara *et. al.* (2004), foi bastante criticada por Souza (2002) e Tumolo (2002), sendo esse tema abandonado, como objeto de pesquisa, nos anos seguintes dos anos 2000. Mas, com o advento do primeiro governo Lula, iniciou-se uma nova política que se propunha como alternativa ao PLANFOR do governo FHC, que tomava como referência as experiências das centrais sindicais, sobretudo a partir dos trabalhos de Lima (2004; 2007) e Lima e Lopes (2005).

A oferta pública de educação profissional perdeu o sentido da criação de centros públicos de qualificação profissional e passou a tomar forma nesse governo, por meio das políticas do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e, mesmo mais recentemente, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o sentido de subsidiar a oferta do Sistema S, permanecendo refém de uma política de bitributação, e sem criar espaços plenamente públicos especificamente voltados para a qualificação profissional.

Além disso, os PNQs não viabilizaram a constituição de estruturas formativas autônomas dos governos municipais e/ou estaduais, transformando-os em repassadores de recursos próprios e

do governo federal para entidades não públicas, em sua maioria. Pelo menos é que demonstra a FIG. 1, que descreve a evolução do número de educandos inscritos nos cursos dos PNQs de 2003 a 2010, tendo em vista a instituição executora da ação de qualificação profissional.

Evolução do número de educandos inscritos nos cursos do PNQ, por tipo de instituição executora
Brasil 2003-2010 (em nºs absolutos)

Instituição executora	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Associação comunitária/ religiosa/grupos de afinidade	6.913	12.490	4.463	14.052	7.928	6.437	3.126	7.359
Associação de produtores/ cooperativa	1.600	3.939	2.421	2.882	3.741	4.243	1.568	4.436
Empresariais	6.569	10.236	6.345	5.467	2.518	3.618	5.645	3.666
Empresas públicas/outros órgãos da administração pública de ensino, pesquisa, extensão ou qualificação social e profissional	-	-	-	-	151	241	49	159
Escolas técnicas públicas	2.460	4.119	4.084	4.120	1.756	1.197	414	7.163
Fundações/institutos/escolas/outras entidades especializadas na qualificação social e profissional	5.285	7.099	14.444	15.779	6.611	9.283	9.204	25.356
ONGs	14.270	29.379	21.695	34.744	18.776	26.173	37.041	64.166
Outras	8.554	6.544	12.598	20.259	11.781	10.940	29.054	38.824
Sistema "S"	20.319	44.029	47.584	39.016	29.238	28.898	17.576	20.841
Sindicais	14.478	19.103	12.074	15.605	6.964	7.796	5.636	8.069
Universidades/institutos/faculdades/ fundações/ensino superior	7.828	8.088	10.960	5.963	3.658	3.278	5.761	1.676
TOTAL	**88.276**	**145.026**	**136.668**	**157.887**	**93.122**	**102.104**	**115.074**	**181.715**

Fonte: MTE/Sigae. Base de Gestão da Qualificação. Elaboração: DIEESE
Obs.: a) O universo considerado foi o de turmas iniciadas em cada ano; b) Data de acesso: 22/08/2011

FIGURA 1 – Evolução do número de educandos inscritos nos cursos do PNQ, por tipo de instituição executora - Fonte: DIEESE, 2011, p. 80.

Como podemos perceber na FIG. 1, de acordo com o DIEESE (2011), as denominadas:

a) empresas públicas e outros órgãos da administração pública de ensino, pesquisa, extensão ou qualificação social,

b) escolas técnicas públicas, e

c) universidades/ institutos/ faculdades/ fundações/ ensino superior, de um total de 88.276 educandos, em 2003, e 181.715, em 2010, efetivaram, para programas financiados pelos PNQs, em conjunto, 10.468 inscrições de educandos, em 2003, e 8.998 alunos, em 2010.

Em contrapartida, instituições como,

d) ONGs,

e) Sistema "S",

f) entidades empresariais, e

g) outras entidades não públicas inscreveram, nesses mesmos tipos de cursos, 49.712 educandos, em 2003, e 108.737, em 2010.

Também é visível na FIG.2, que, do ponto de vista dos tempos formativos, os planos de qualificação (PLANFOR, PNQ e PRONATEC) do estado brasileiro vêm mantendo em níveis cada vez menores as cargas horárias, fragmentando ainda mais a formação dos educandos.

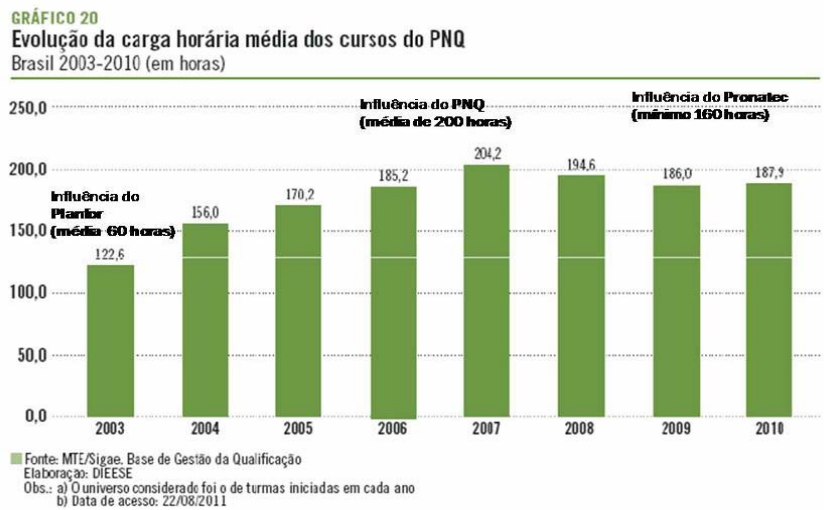


FIGURA 2 – Evolução da carga horária média dos cursos do PNQ - Fonte: DIEESE, 2011, p. 86.

Assim, apesar de exercer importante papel na retenção da redução da duração média dos cursos em relação PLANFOR – que, segundo Lima (2004), era em média de 60h –, as edições dos PNQs alteraram os tempos dos cursos, que se veem novamente reduzidos pelo PRONATEC.

O PNQ fora bastante criticado pelos membros do sistema S que pretendiam a permanência do Planfor, com seus cursos rápidos, que transferiam montantes expressivos de recursos públicos para o mercado da educação profissional, alimentando a ideologia do capital humano e da empregabilidade.

A implantação do PNQ foi um avanço importante, mas a possibilidade de se ofertarem cursos desarticulados com a elevação de escolaridade produziu certa impressão de que constituía a mesma política do Planfor.

Atualmente, no decorrer do governo Dilma (2010-2014), percebe-se com a emergência do PRONATEC, o esvaziamento da pedagogia do PROJOVEM e do PNQ e a pequena oferta do PROEJA FIC e, mesmo, do PROEJA Técnico um processo de desintegração curricular que tem resultado num afastamento ainda maior entre as políticas de educação de jovens e adultos e de qualificação profissional.

Esse movimento da realidade da educação profissional representa ainda mais um recuo em relação aos programas citados (PROJOVEM, PNQ, PROEJA FIC e PROEJA Técnico) que apesar de suas deficiências constituíam um avanço em relação à política do decreto 2208 de 1997 e à pedagogia do Planfor.

Essa tendência asseverada pelo PRONATEC dista ainda mais em elação às iniciativas de criação de centros públicos de trabalho emprego que estariam mais capazes de integrar todas as políticas de trabalho e renda com ações de EJA e de educação em geral, o que denota cada vez mais o processo de mercantilização da educação profissional e de fragmentação da formação humana.

Em contraponto a essa realidade e no sentido de propor alternativas a esse movimento, passamos a analisar a proposta pedagógica da "Fábrica do Trabalho" como alternativa pública, não mercantil, de qualificação social e profissional, que tem como objetivo a inclusão social pelo trabalho, e que representa uma opção de integração das políticas de qualificação profissional e elevação de escolaridade da população jovem e adulta.

Alternativa pública de qualificação profissional

A partir do primeiro governo Lula, com os PNQs houve um processo de municipalização das políticas públicas de Trabalho e Renda, que passaram a vincular às estruturas dos SINEs às cidades,

para fins de operação dos recursos para o programa seguro desemprego, as ações de microcrédito, economia solidária, intermediação de mão de obra e qualificação profissional.

Nesse contexto, o município de Vitória, no Espírito Santo, institui em 2006, o projeto do Centro de Referência do Trabalho, a "Fábrica do Trabalho", a ser executado por uma secretaria denominada Secretaria de Trabalho e Geração de Renda (SETGER), que se estruturou em "seis vertentes de Políticas Públicas de Inclusão Social: a) inclusão digital; b) acesso ao microcrédito; c) economia solidária; d) encaminhamento ao mercado de trabalho; e) orientação ao micro empreendedor e f) qualificação profissional" (LIMA; ZANDONADE, 2012, p.13).

De acordo com a documentação disponibilizada durante a pesquisa na SETGER, a qualificação social e profissional oferecida pela prefeitura até o ano de 2005 foi estruturada e realizada por meio da Secretaria de Ação Social (SEMAS) e da Subsecretaria de Incentivo ao Trabalho e Geração de Renda (SubGER), sendo oferecidos cursos para viabilizar o Programa Vitória da Qualificação (PVQ).

Influenciado pelo PLANFOR, suas atividades formativas se baseavam na contratação de entidades (às vezes, incluindo o Sistema "S") para oferta de cursos de curta duração (entre 8 e 100 horas, em média). Coma criação da SETGER, a qualificação passou a ser desenvolvida por meio de convênios com instituições executoras. Entretanto, "os resultados dessas ações ainda carecem de maior efetividade, pois permanecem elevados os índices de desemprego e de violência" (PMV-SETGER, 2011, p.12).

De acordo com os documentos, acredita-se que, para atuar de modo mais eficaz na realidade social, e ainda promover o desenvolvimento da cidade e do Estado, "é preciso dar maior amplitude às ações de inclusão social pelo trabalho. Mas não basta aumentar esse atendimento, é preciso criar uma estrutura capaz de concentrar todas essas atividades, garantindo-lhes continuidade, intensidade e sinergia" (PMV-SETGER, 2006, p. 13).

Nesse período, com a nova política iniciada pela Resolução n. 333 do MTE, que implantou o PNQ e a política de arcos ocupacionais, os cursos conveniados passaram ater seus currículos incrementados e sua duração ampliada (média 200h), sendo inseridos conteúdos de cidadania, português e matemática, a fim de aumentar o nível de conhecimento dos alunos sobre as ocupações.

A opção por realizar a formação profissional na forma de arcos ocupacionais, constituiu uma mudança inovadora das ações de qualificação, que permitiu aos alunos a apropriação de saberes de um conjunto de ocupações inter-relacionadas, que pode ampliar a formação e aumentar as chances de inserção no mundo de trabalho, ligado a uma determinada família ocupacional.

Entretanto, apesar do avanço pedagógico dos arcos ocupacionais em relação à qualificação de modo mais geral, as avaliações das políticas de trabalho reiteram que um dos grandes problemas das políticas de emprego, além do objetivo de acomodação das relações antagônicas entre capital e trabalho, apontadas por Souza (2002) e Tumolo (2002), é a falta de articulação das políticas ativas – intermediação de mão de obra (IMO) e qualificação social e profissional (QSP) – e das passivas – seguro desemprego (SD) – e do não atendimento sequenciado/simultâneo aos beneficiários, o que faz com que os públicos de cada ação não convirjam, reduzindo a efetividade social dessas políticas (MARINHO;WALTER; BALESTRERO, 2010).

Segundo Lima e Zandonade (2012), reconhecendo as problemáticas apontadas, a relevância e a centralidade das questões que envolvem a violência urbana e a exclusão social, bem como a transferência das ações de políticas de trabalho do Estado do Espírito Santo para os municípios, e entendendo a questão ideológica apontada pelas centrais sindicais e pelo compromisso ético-político de construção de centros públicos de formação profissional dos anos 1990, com base numa avaliação político-pedagógica e por demanda da sociedade local, a prefeitura de Vitória elaborou o projeto do Centro de Referência do Trabalho.

Tal projeto vai muito além da elaboração de formas mais sofisticadas de transferência de recursos, como preconizado pelos PNQs do Ministério do Trabalho, que, por meio dos chamados planos territoriais de qualificação (PlanTeQs), ou mesmo do PROJOVEM, vem transformando os representantes do poder local em meros repassadores de recursos para a estrutura privada.

A justificativa para a elaboração desse Centro de Formação se dá pelo fato de que falta ao município autonomia para a realização dos cursos, além de um espaço adequado para atendimento do cidadão, em relação às outras políticas. De acordo com os relatórios da SETGER, muitas são as dificuldades das quais podemos citar principalmente: a) a burocracia relacionada à contratação da entidade executora que, em função do longo tempo de tramitação do processo de assinatura do convênio, interfere negativamente nas negociações entre a Prefeitura e entidades, e b) espaço físico e infraestrutura formativa improvisada e insuficiente. Mesmo no caso do Sistema "S", a oferta dos cursos não se dava nos centros de formação do Senai ou Senac local, ficando a cargo da Prefeitura alugar espaços para serem adaptados para esse fim.

Para os gestores da SETGER, os principais problemas que envolvem a oferta dos cursos de qualificação vão além do funcionamento dos cursos e estão implicados na sua institucionalidade, o que compromete não só o seu funcionamento como, também, a sua efetividade social, tais como a transferência de recursos, a relação custo-benefício e os modelos dos cursos contratados.

No que diz respeito ao repasse do fundo público para essas instituições, vale dizer que algumas executoras (Sistema "S") dos cursos de qualificação já são mantidas por impostos. Portanto, financiá-las desse modo significa tributar duplamente a sociedade. Além disso, a compra de cursos não se reverte em ampliação da infraestrutura formativa, beneficiando os educandos apenas no curto prazo (PMV-SETGER, 2011).

Os modelos pedagógicos praticados nos cursos,quando não são estruturados de acordo com o que é solicitado pela SETGER, em

arcos ocupacionais com 200 horas em média, ficam submetidos à escolha das instituições, que tendem a fracionar a duração das formações, circunscrevendo-as aos modelos de sub-ocupações taylorizadas, referenciadas ao código brasileiro de ocupações.

As consequências mais óbvias desses problemas são a baixa carga horária, o número elevado de matrículas, a fragmentação formativa e, sobretudo, a desarticulação com a elevação de escolaridade, sendo os conteúdos ministrados com pouca capacidade de inserção ocupacional aos egressos, servindo mais à sustentabilidade das instituições de formação profissional do que à redução da exclusão social (PMV-SETGER, 2011).

O projeto Centro de Referência do Trabalho, em fase de conclusão, vem propor uma melhoria nesse atendimento e possibilitar maior autonomia sobre o processo político-pedagógico dos cursos de qualificação profissional, com o repasse de verba direta. Para tanto, foi concebido um projeto político-pedagógico para atender às demandas da população local. O objetivo central desse projeto é o de "propiciar formas democráticas de acesso a bens culturais e competências tecnológicas que possam gerar mobilidade e inclusão social por meio de uma nova inserção na vida social e no trabalho" (LIMA; ZANDONADE, 2012, p.14). Bem como:

> **1-** Estruturar políticas permanentes de formação humana; **2-** Superar estratégias transitórias e de curto prazo de qualificação; **3-** Desmercantilizar a oferta de profissionalização; **4-** Publicizar a oferta de formação profissional; **5-** Integrar as ações deformação Profissional; **6-** Aumentar o tempo médio da duração dos cursos de qualificação; **7-** Garantir a gratuidade e efetividade social da profissionalização; e **8-** Reconhecer o saber-fazer dos trabalhadores (LIMA; ZANDONADE, 2012, p. 14).

Ao contrário dos grandes problemas que envolvem as políticas públicas de trabalho, como indicam as avaliações externas, o projeto aponta para integração das ações de: seguro desemprego (SD), intermediação de mão de obra (IMO), qualificação social e profissional (QSP), microcrédito (MC) e economia solidária (ES),

pois possibilita que os demandantes possam dispor, no mesmo espaço físico, de estrutura de escolarização e qualificação, além de toda estrutura hoje existente nos SINEs.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico traz uma concepção pedagógica muito próxima ao modelo dos arcos ocupacionais previsto nos PNQs, entretanto, com carga horária ainda maior e com pré-requisitos de 5º ano e 9º ano, conforme FIG.3:

FIGURA 3 – Modelo pedagógico da "Fábrica do Trabalho" - Fonte: LIMA; ZANDONADE, 2012, p. 58.

No Centro de Referência do Trabalho, o cidadão participará de um processo de ensino e aprendizagem baseado num currículo constituído em quatro eixos pedagógicos, que são: Arte, Comunicação, Tecnologia e Cidadania. A proposta é que os cursos permeiem nove áreas do mundo do trabalho, conforme Lima e Zandonade (2012), a saber:

> **(a)** construção e reparação (alvenaria, armação, azulejista, pintura, gesso, vidraçaria, instalação hidrossanitária e restauração); **(b)** artes

em metais (solda, usinagem, ajustagem, corte, produção de peças de máquinas e funilaria); **(c)** artes em madeira (cenografia, luthieria, designer de móveis, marcenaria e montagem); **(d)** arte e comunicação (artes gráficas, artes visuais, grafitaria, letrista, cartazista, fotografia e filmagem); **(e)** arte e cultura (iluminação de palco, instalação de som, operação de mesa de som, organização de eventos e locução); **(f)** gastronomia (açougue, barman, confeitaria, cozinha nacional e internacional, panificação e pizzaria.); **(g)** produção de beleza (manicure e pedicure, *design* de sobrancelhas, corte, tintura, maquiagem, escova e penteados); **(h)** produção de moda (customização, ajuste de roupas, produção de acessórios, costura industrial e design de moda); e **(i)** informática (de montagem e manutenção de computadores, instalação e configuração de redes, tratamento de imagens e apresentação, lógica de programação, web designer e acesso a banco de dados).

Cada arco ocupacional é composto por quatro módulos de 80 horas, totalizando 320 horas de curso. Cada módulo será dividido de acordo com a FIG.4:

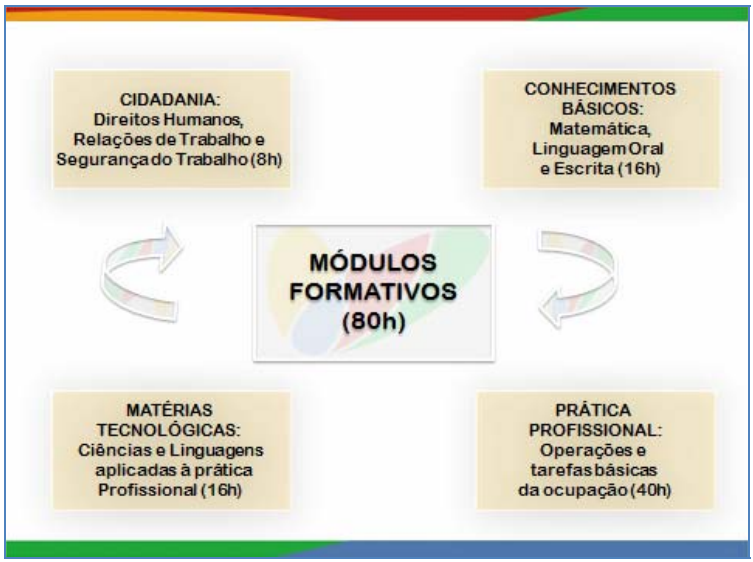


FIGURA 4 – Módulo formativo - Fonte: LIMA; ZANDONADE, 2012, p. 55.

Percebe-se que o modelo pedagógico propõe [uma] formação nas áreas de cidadania, direitos humanos, relações de trabalho, entre

outras. Além dessa carga horária de 320 horas, a proposta é trabalhar, concomitantemente, a elevação da escolaridade, em parceria com a EJA municipal e estadual. Nesse modelo, cada arco ocupacional irá contemplar ocupações correlatas. Veja exemplo da FIG.5:

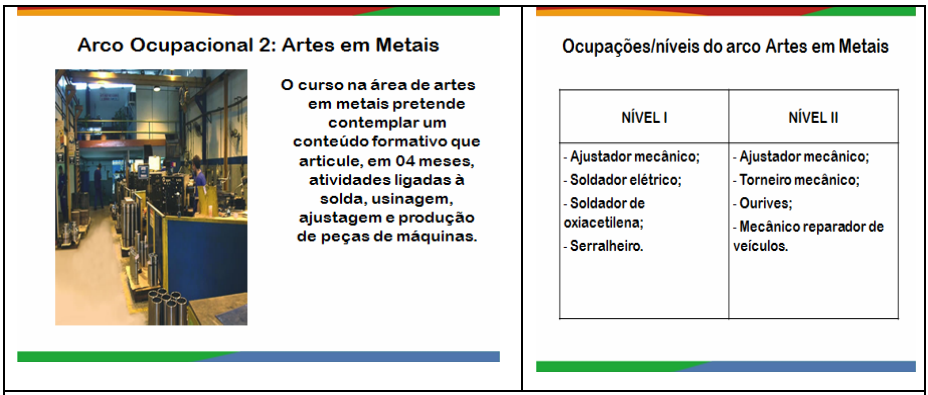


FIGURA 5 – Exemplo da composição do arco ocupacional artes em metais - Fonte: LIMA; ZANDONADE, 2012, p. 130.

Do ponto de vista da estrutura física, o projeto pretende abrigar:

> 1)escola de qualificação; 2) agência municipal do trabalho (antigo SINE); 3) agência de acesso ao crédito; 4) centro de apoio ao micro e pequeno empreendedor; 5) centro público metropolitano de economia solidária; 6) observatório do trabalho; 7) estrutura administrativa da SETGER; 8) centro vocacional tecnológico em TV digital; 9) palco de arena circense; 10) área coberta multiuso para realização de eventos como exposições e feiras; 11) estacionamento próprio;e 12) escola de governo (LIMA;ZANDONADE, 2012).

Para tanto, o projeto arquitetônico é composto por 31 espaços de formação constituídos por 12 salas de aula, 01 sala de metrologia e 18 oficinas/laboratórios, além dos espaços destinados para as outras políticas de intermediação de mão de obra, econômica solidária, acesso ao crédito, inclusão digital e apoio ao micro e pequeno empreendedor. A FIG.6 apresenta o projeto arquitetônico e uma imagem da atual fase da obra, que tem aproximadamente 5.000 m² de área construída.

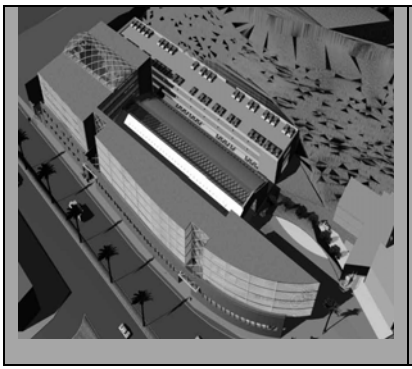


FIGURA 6 – Projeto Arquitetônico

FIGURA 7 – Estágio da obra em dezembro de 2012

Fonte: LIMA; ZANDONADE, 2012, p.27; arquivo documental da SETGER, 2012

Apesar de ser um projeto arrojado, que enfrenta uma série de questões não superada pelas políticas de qualificação, a obra se arrastou por vários anos, causando inúmeros desgastes políticos.

O então prefeito de Vitória no texto "De Todos para Todos" IN: "A Gazeta" coluna opinião, 23 de outubro de 2012. explica porque a obra não foi concluída:

> [...] tivemos que reduzir o ritmo das obras por conta da crise financeira mundial. Depois houve a necessidade de mais tempo devido a imprevistos surgidos na fundação da obra [...] atrasos devido a greve dos trabalhadores da construção civil. Obstáculos superados, o Centro de Referência está próximo de ser entregue e abrigará inúmeros serviços relacionados à política de trabalho e renda, facilitando e garantindo o acesso rápido, a orientações, capacitação, documentação e inserção produtiva. [...] fica a certeza da correta decisão administrativa, da aplicação adequada dos recursos. Vitória terá muito a comemorar com o pleno funcionamento da "Fábrica do Trabalho". Um espaço de todos e para todos (COSER, 2012).

Entretanto, o projeto não tomou corpo e não entrou em operação, de acordo com as entrevistas realizadas com os responsáveis, não só pelos motivos alegados pelo prefeito, mas também por uma série de disputas internas e externas que ocorreu

desde a desapropriação da antiga fábrica de juta até a preparação da licitação dos equipamentos para os laboratórios.

Vale lembrar que a finalização da obra não encerra o assunto, seria preciso ainda listar e especificar cada equipamento, cada ferramenta, cada material de consumo de cada curso, para licitar, comprar, distribuir e instalar nas oficinas, nas salas de aula e nos laboratórios, bem como definira gestão do espaço e a forma de contratação dos instrutores.

Com as eleições, em 2012, houve uma ruptura com o projeto, pondo em risco a possibilidade de implantação do Centro Público de Formação Profissional em nível municipal, demarcando, assim, algumas das contradições e dos recuos na implantação de uma política que, quantitativa e qualitativamente, rivaliza com oferta privada e com o Sistema "S".

Na gestão de Luciano Rezende, o projeto da fábrica segue a passos lentos, e a perspectiva de implantação de um centro público de qualificação profissional e de educação de jovens e adultos está cada vez mais remota.

Mais recentemente, outros fatos reiteram o fortalecimento das relações da PMV com o Senai local:

Em 06/03/2013, às 14h51, foi publicado por Fabrício Faustini, no site da Prefeitura Municipal de Vitória (pmv.es.gov.br), a notícia de que "os Membros do Conselho Municipal do Trabalho (CMT) visitam obras da Fábrica de Ideias. De acordo com Faustini (2013), Membros do CMT fizeram uma visita técnica à estrutura do centro público, que deixará de se denominar Fábrica do Trabalho para ser a Fábrica de Ideias.

Com algumas etapas ainda em fase conclusão, como demonstra a FIG 07, segundo Paulo Renato, titular da pasta do Trabalho e Turismo, "a Fábrica de Ideias oferecerá grande economia e transparência, pois centralizará as mais diversas atividades em um espaço moderno, amplo, arejado e bem dimensionado às propostas de utilização, numa localização privilegiada".

Fotos: Elizabeth Nader

FIGURA 07 - Em 06/03/2013, às 14h51 Faustini In: pmv.es.gov.br "Membros do Conselho Municipal do Trabalho (CMT) visitam obras da Fábrica"

Também foi publicada em 29/07/2013, às 11h09, por Fabrício Faustini no site da Prefeitura Municipal de Vitória, matéria com o título "Curso abre inscrições para formação de mão de obra especializada para Carnaval". A notícia menciona a criação de uma Agência de Treinamento Municipal, cuja estrutura está sendo implementada pela Secretaria de Turismo, Trabalho e Renda de Vitória, em uma parceria com a Federação das Indústrias do Espírito Santo (Findes), Senai e Liga das Escolas de Samba do Espírito Santo. A agência funcionará no bloco B do Sambão do Povo (Sambódromo em Vitória). De acordo com Faustini (2013), os cursos "servem como aperfeiçoamento profissional e as inscrições para o público em geral são parte do Programa de Gratuidade do Senai".

Este mesmo tipo de informação foi publicado no final de dezembro no "ESHOJE", com o título "Agência municipal forma 333 profissionais para o carnaval, na página13, em 27 de dezembro de 2013. Em "A Gazeta" de 16 março de 2014, na página 22, na coluna opinião, o atual prefeito reitera o fato de que "a ação de parceria PMV/FINDES que formou esses novos profissionais, será mantida em 2014" (REZENDE, 2014).

5 Considerações finais

Na fase atual de crise do capital, percebe-se um movimento da realidade em direção à mercantilização da educação em geral e da educação profissional, em particular. Nesse momento histórico, os interesses imediatos do capital objetivam implantar um novo modelo de regulação social que, ao final de tudo, resulta na pulverização curricular da educação profissional.

Esse processo de minimização da intervenção do Estado nas áreas sociais também tende a diminuir a qualidade e quantidade da oferta escolar tipicamente estatal nas várias modalidades de ensino esvaziando a participação da sociedade na definição das políticas públicas de trabalho e renda, quando transforma os atores locais (município e comissões de trabalho) em meros mobilizadores do público alvo dos cursos, instituídos de acordo com a hegemonia pedagógica d sistema "S" e outras instituições interessadas no mercado da formação profissional via fundo público, o que desvirtua, reduz ou limita a possibilidade da criação de espaços públicos de formação.

O projeto pedagógico da "Fábrica do Trabalho", bem como sua materialização com construção quase finalizada, opõe-se a essa tendência e aponta para a superação de problemas da oferta de qualificação profissional, como a baixa carga horária dos cursos, o número elevado de matrículas, a fragmentação formativa, a desarticulação dos cursos com a elevação de escolaridade e a baixa efetividade social, entre outros. Tal formulação não soluciona os problemas de base da educação profissional num sistema capitalista de produção; entretanto, constitui-se um esforço reestatização da oferta de qualificação profissional com controle pedagógico do poder local, além de permitir ao cidadão um acesso crítico e consciente ao mundo do trabalho.

O centro público de formação profissional, em fase adiantada de construção (90% da obra de mais de 5.000 m^2 de área e já tendo sido gasto mais de 20 milhões de reais) e com sua formulação pedagógica publicada, no entanto, vê-se ameaçado pela mesma

lógica mercantil e disputa políticas que presidem as políticas de qualificação no Brasil.

Por um lado, a "Fábrica do Trabalho é objeto de uma crítica predatória de várias instituições, sobretudo do Sistema "S", que sem perceber a enorme contribuição para a formação humana que está colocada com a implantação desse projeto, enxergam nele apenas uma ameaça ao seu mercado cativo de vendas de cursos para a população e para o fundo público.

Também não se pode esquecer que várias instituições rivalizavam com esse projeto. Inicialmente, foi o antigo CEFET que advogava a transferência do espaço para o governo federal; posteriormente, inúmeras entidades agraciadas com repasses de recursos do erário público municipal criticam o modelo pedagógico dos arcos ocupacionais, entre elas o SENAI e o SENAC.

Por outro lado, as disputas políticas internas não contribuíram em nada para a evolução do CRT. À medida que o projeto foi ganhando visibilidade na PMV, muitos eram os postulantes a secretário que se interessavam em ser o gerente da fábrica. Esse jogo, além de atrapalhar o ritmo de elaboração do projeto, travou o início da licitação da obra, e fez a Secretaria trocar quatro titulares da pasta, de 2006 a 2010. Lideranças ligadas ao Partido dos Trabalhadores e ao Partido Socialista Brasileiro ficaram ao longo de toda a gestão disputando um projeto que não se concluiu.

No final das contas, a concepção empresarial de formação profissional que visa uma formação imediatista e refém do mercado combinada à mediocridade política vigente, que se alicerça no personalismo e no *marketing* eleitoral, num momento de perda de hegemonia do governo do qual emergiu esse projeto, coloca em xeque a possibilidade de construção de um centro público de educação profissional e a reversão, em nível local, das políticas mercantis e fragmentadoras de qualificação.

Referências

BÁRBARA, M. M.; MIYASHIRO, R.; GARCIA, S. R. O. **Experiências de educação integral da CUT:** práticas em construção. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Resolução nº. 333, de 10 de julho de 2003. Institui o Plano Nacional de Qualificação – Brasília: **D.O.U.**, 14 jul. 2003.

COSER, J. "De Todos para Todos" In: "**A Gazeta"** coluna opinião, 23 de outubro de 2012.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda,** 2011.

ESHOJE. **Agência municipal forma 333 profissionais para o carnaval** p.13 em 27 de dezembro de 2013.

FAUSTINI, F. **Membros do Conselho Municipal do Trabalho.** Disponível em http://www.vitoria.es.gov.br/secom.php?pagina=noticias&idNoticia =10646. Acesso em 06/03/2013, às 14h51.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

LIMA, A. A. B. Avanços conceituais, institucionais e metodológicos nas políticas de qualificação. In: TAVARES, E. A.; MONTEIRO, R.; RAMOS, S. R. (Org.). **Tendências do mundo do trabalho na grande Vitória**. Vitória: PMV-CDV, 2007. p. 23-40.

LIMA, A. A. B. Plano nacional de qualificação (P.N.Q.): novos horizontes para a qualificação. In: MEHEDFF, C. G.; PRONKO, M. (Org.). **Diálogo social, humanização e diversidade no mundo do trabalho**. Brasília: Flacso, 2004. p.180-193.

LIMA, A. A. B.; LOPES, F. A. M. **Diálogos sociais:** experiências e propostas. Brasília: MTE-SPPE, DEQ, 2005.

LIMA, M.; ZANDONADE, V. **Fábrica do Trabalho:** projeto do Centro de Referência do Trabalho. Vitória: Companhia de Desenvolvimento de Vitória, 2012.

MANFREDI, S. M.; BASTOS, S. Experiências e projetos de formação profissional entre trabalhadores brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 60, 1997.

MARINHO, D. N. C.; WALTER, M. I. M. T.; BALESTRERO, M. V. **Políticas de emprego no Brasil:** avaliação externa do programa seguro-desemprego. Brasília: Verbis, 2010.
MARX, K. **O capital.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
MOURA, L. **Perfil da oferta de educação profissional nas redes estaduais.** DIEESE, 2013.
OLIVEIRA. R. A Teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Senac**, v. 27, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <C:\Documents and Settings\UFES\Desktop\Colóquio\Ramon de Oliveira. htm>. Acesso em: 2 abr. 2013.
PMV-SETGER. **Relatório institucional 2005-2010**. Vitória: PMV, 2011.
REZENDE, L. **Os camarotes do Sambão, ao longo do ano passado, funcionaram como salas de aula e oficinas que formaram mais de 300 novos profissionais** "A Gazeta" p. 22 , em 16 de março de 2014.
SOUZA, D. B.; SANTANA, M. A.; DELUIZ, N. **Trabalho e educação:** centrais sindicais e restruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002.
TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação:** a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

EIXO III

EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENSÕES E DISPUTAS NA AFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA INTEGRADA PARA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

A ARTE DIGITAL COLABORATIVA COMO EIXO INTEGRADOR NA APRENDIZAGEM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lucio Teles

Introdução

No século XVI se inicia o racionalismo filosófico na Europa. Um dos pressupostos deste movimento foi a separação entre a razão e a emoção, entre corpo e mente, estabelecendo uma separação rígida dos saberes criativos e imaginários dos saberes inteligíveis e racionais, da razão e da emoção, da arte e da ciência (ALCÂNTARA; PORTO, 2011). A razão pura passou a ser o norte civilizatório mais valorizado na sociedade, e a arte passou a ser vista como secundária. Este processo histórico da primazia absoluta da razão continua e se ampliou na sociedade contemporânea.

Assim, a dicotomia arte e ciência é, em grande parte, o resultado da cultura moderna moldada rigidamente no pensamento cartesiano. Essa separação e o distanciamento entre arte e ciência têm levado a uma esterilização crescente do processo cognitivo. Professores sem os recursos necessários se sentem, assim, sem condições de introduzir o criativo, o lúdico e o estético no processo de ensino e aprendizagem. Damásio (1980) observa como a ausência de emoção e sentimento pode, até mesmo, levar à destruição da racionalidade. A partir de resultados recentes da neurobiologia, ele questiona o dualismo maniqueísta do Ocidente e afirma a possibilidade de se ter uma visão científica e integrada do ser humano.

A crítica filosófica de pensadores contemporâneos dessa separação rígida entre razão e emoção (LEONARDI, 1999; MORIN, 2011) e também a atual prática cultural de se questionar essa divisão, permitem que se abram espaços onde a relação entre o racional e o emocional possa ser reinventada. Nesse processo de reengenharia social, estética e de aprendizagem, a tecnologia de rede tem um papel

a jogar, o de facilitar as conexões locais e globais daqueles que buscam redefinir essa relação entre razão e emoção, valorizando positivamente o fator emocional nas práticas da sociedade contemporânea.

A arte e a estética contemporâneas também são afetadas pelas novas tecnologias e pelas possibilidades de criação que elas facilitam. É a partir da invenção da tecnologia digital e do trabalho dos ciberartistas que o estético se amplia com novos conceitos, adquirindo terminologias e conceituação próprias, como ciberestética, interação artística, webarte (DOMINGUES, 2002; VENTURELLI, 2004). Deste encontro da estética com as novas tecnologias nasce a arte interativa quando "a contemplação é substituída pela relação dinâmica com o sistema" (DOMINGUES, 2002, p. 61).

Walter Benjamin havia capturado essa nova relação entre arte e tecnologia a partir da discussão da fotografia e do cinema enquanto formas de arte contemporâneas. Ele criou o conceito de reprodutibilidade técnica da obra de arte e, nos seus escritos, aponta a perda da aura da obra de arte que ocorre ao haver uma convergência da arte com a tecnologia. Ao mesmo tempo, neste processo, ele identifica também um movimento crescente de democratização estética da arte, decorrente dessa convergência (BENJAMIN,1994). Com a emergência da era digital, a reprodutibilidade técnica se acentuou de maneira crescente e os conceitos de original e de cópia deixam de ter o sentido que tinham décadas atrás, por não distinguirem-se um do outro. Na produção digital, um arquivo pode ser copiado, seja um arquivo contendo um filme ou fotos, vídeos, animações, ou texto. O arquivo copiado não se distingue em nada do original, e não se podendo mais identificar o "original" e a "cópia" no mundo digital.

No ciberespaço floresce uma nova cultura, a cibercultura, onde indivíduos se comunicam e compartilham, utilizando e reutilizando a informação, a arte, simulações, sons, hipermídia, sem preocupação com direitos autorais, e com propostas de construções colaborativas, em um processo de compartilhamento constante. Dada a crescente utilização e exploração do ciberespaço como lugar de informação,

criação, comunicação e aprendizagem, a cibernavegação passou a ser um cotidiano na vida dos indivíduos, na sociedade contemporânea. Uma dessas formas de expressão e comunicação é a ciberarte, que facilita a interatividade e a criatividade cibernética. A ciberarte também traz muitas contribuições para o campo da educação e facilita o repensar de modelos e processos de aprendizagem nas suas práxis pedagógicas.

Neste artigo discutimos como a arte digital é incorporada à educação de jovens e adultos. Os dados discutidos neste artigo foram coletados por pesquisadores do Programa OBEDUC/CAPES "Desafios da Educação de Jovens Adultos Integrada à Educação Profissional: identidade dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais". Este projeto é composto por uma rede que envolve a Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás e a Universidade de Brasília. A Faculdade de Educação da UnB coordena o núcleo II com o projeto "Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional", que atua no Centro de Ensino Médio 03, em Ceilândia, utilizando a pesquisa ação como metodologia de trabalho. Investigamos um modelo para o trabalho de integração da ciberarte com o processo de construção do conhecimento, a partir da identidade cultural construída com o trabalho colaborativo de grupo.

Ao trabalho de criação de arte digital colaborativa que se inicia a partir do estabelecimento da identidade cultural de um grupo e se relaciona com o processo de aprendizagem na escola, chamamos de Arte de Transição, ou Transiarte (TELES, 2011). A proposta desse trabalho é de que a transiarte, por sua natureza interativa, fundada nos princípios da ciberarte mas com características próprias, se constitua como eixo integrador da aprendizagem curricular do PROEJA no Distrito Federal. A transiarte vem se confirmando como uma possibilidade de motivação dos estudantes do PROEJA para participarem mais ativamente na sua própria formação e também como forma de diminuição da evasão escolar.

O projeto "Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Transiarte" introduziu a noção de um processo

de aprendizagem que inclui a utilização de tecnologias digitais como metodologias de produção artística colaborativa, orientadas à compreensão de temas curriculares. Essas produções são sempre o resultado do trabalho de um grupo de estudantes com cinco a oito participantes. Alguns exemplos desta criação artística digital, em formato de animação, desenvolvida nas disciplinas de história, matemática, biologia, geografia, estão postados no site do projeto, no www.proejatransiarte.ifg.edu.br

A transiarte

A transiarte é uma forma de ciberarte que transita pela cultura do híbrido: do espaço presencial e do ciberespaço, do tempo individual e do coletivo, promovendo um elo entre o presente do tempo real, não virtual, e o espaço virtual interativo da Web, em produções de caráter artístico e colaborativo. Segundo Domingues (2002) existem "zonas de intervalo" entre o real e o virtual, em que vivenciamos alguma coisa que somente pode acontecer quando estamos conectados às tecnologias. Canclini (2008, p. 44) afirma que a conexão que o ser humano estabelece hoje é global, pois sentado à frente da tela, o corpo atravessa fronteiras, questionando noções atuais de tempo e espaço. O hibridismo desses processos se assemelha ao hibridismo da miscigenação da arte física com a arte virtual.

Burke (2003) distingue três tipos de hibridismos, ou processos de hibridização: de artefatos, de práticas e de povos. A hibridização prática pode ser fator ocorrente na cibercultura, onde existe uma multiplicidade de práticas ciberculturais, de grupos cibernéticos (CANCLINI,2008;DOMINGUES,2002).Nessesespaços ciberculturais de comunicação e expressão, os "entrelugares", ocorre uma cultura que se situa "entre a submissão completa a uma cultura homogeneizante e a afirmação intransigente de uma tradição imóvel. Aí instala-se, portanto, um intervalo de recriação e pré-inscrição identitária" (ANJOS, 2009, p. 30). A cultura de muitos trabalhadores cursando o PROEJA já não é a mesma cultura dos trabalhadores de 30

anos atrás. A tecnologização crescente da sociedade contemporânea afeta a própria identidade dos indivíduos, que estão cada vez mais motivados para serem frequentadores ativos da Internet, das redes sociais e da ubiquidade computacional, isto é, a terem acesso a todos os locais onde se possa estar e, constantemente, à Internet .

É a partir, portanto, daquilo que os participantes do projeto já conhecem e do que já vivenciaram anteriormente que um espaço artístico de transição é proporcionado por meio das oficinas transiarte, onde cada um contribui com suas ideias, até se chegar a um objeto comum, quando então, elaboram um projeto artístico de grupo.

Figura 1: RODRIGUES, Doris. Fotomontagem. Experiência e desenho. . CEM03-Ceilândia. 2010. color.; 15 x 10 cm. Fonte: site proeja transiarte disponível no acervo em http ://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/

A transiarte é produzida por meio da colaboração tecnológica de vários membros de um grupo o que facilita a emergência de uma identidade cultural coletiva, relacionando essa identidade com o processo da aprendizagem curricular. A construção colaborativa

pode ter como resultado a produção de um vídeo, uma melodia, um poema, uma fotografia, uma animação, ou outras formas de expressão artística digital. Esse processo é parte da identidade cultural do grupo que ali se forma, que participa da cibercultura para se comunicar com outros internautas e colegas, amigos, familiares.

No processo de produção da transiarte os seguintes itens são considerados: a colaboração entre participantes, o desenvolvimento de uma identidade cultural do grupo, a tecnologia e a estética digital, e finalmente a forma como esse processo criativo pode se relaciona com a aprendizagem curricular.

A colaboração no processo de aprendizagem

Para Vygotsky "a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas, através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação" (VYGOTSKY 1987, p. 17). O trabalho em colaboração com o outro, segundo a teoria Vygotskyana, enfatiza a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o nível das tarefas que a criança pode realizar com a ajuda dos adultos ou de indivíduos mais competentes, e o nível das tarefas que pode realizar independentemente (MANTOVANI, 2000).

A importância da colaboração no processo de ensino/aprendizagem está amplamente documentada em pesquisas (BRUFFEE, 1999; HARASIM *et al*; BEREITER, 2002; SCARDAMALIA, 2006). Como Bruffee afirma:

> A aprendizagem colaborativa demonstra de maneira evidente que estudantes podem aprender melhor - mais completamente, mais profundamente, mais eficientemente - do que aprender sozinhos (BRUFFEE 1999, p. 18).

No trabalho de Vigostky sobre a zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2013) ou zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 2010), o autor mostra como o suporte e a colaboração no

grupo facilitam o processo de aprendizagem. Também no processo de aprendizagem colaborativo *online* existem dados e há evidencias de que os mesmos cursos ofertados em duas modalidades, presencial e online, pelo mesmo professor, os melhores resultados acadêmicos são da versão da disciplina ofertada *online* (TELES, 2009).

Segundo Scardamalia pesquisadores como Zhang (2000), Reeve (2009) e Messina (2009) conduziram pesquisas nos últimos 20 anos sobre estratégias colaborativas de ensino/aprendizagem com estudantes do ensino fundamental, utilizando uma rede social educativa e afirmam que o tema que mais emerge nas pesquisas é o da ajuda proporcionada pela colaboração e comunicação entre estudantes. Para os pesquisadores, este é o ponto focal e o fator mais valorizado no processo de aprendizagem (BEREITER; SCARDAMALIA, 2002).

A colaboração no processo de criação artística na sociedade contemporânea teve início com os trabalhos coletivos de teatro nos anos 60 (ABREU, 2004; CUNHA, 2007). A colaboração artística no ciberespaço é uma atividade mais recente, já que a arte computacional teve suas origens em trabalhos de caráter individual.

A colaboração na transiarte se propõe como uma criação artística colaborativa e consensual, e segue uma metodologia que parte da formação do grupo e da geração do tema, seguida da produção, conclusão e postagem no site www.Proejatransiarte. ifg.edu.br

O processo colaborativo e criativo na transiarte

Na transiarte o trabalho colaborativo é iniciado em encontros presenciais e somente ao final do processo é que se chega ao ciberespaço. Nesse contexto foram identificados dez passos no processo de produção artística na transiarte:

1. Contato com o educador e a discussão com ele e seus estudantes sobre a proposta do projeto. Os pesquisadores do projeto, depois de reunião com diretoria e conselho escolar vão até os professores e alunos e expõem o objetivo da pesquisa-ação do projeto Transiarte.

2. Uma vez confirmado o interesse de participação, formam-se grupos de trabalho não muito grandes, com o máximo de oito participantes, e dá-se início à discussão sobre a transiarte.

3. Um dos primeiros itens é a escolha do tema do trabalho artístico do grupo. Cada um fala de sua experiência com arte, e os vários interesses de cada um são discutidos no grupo. Este terceiro passo pode levar algumas semanas de discussão, até o grupo escolher o tema a ser tratado.

4. Como será o formato de apresentação do tema: fotos, músicas, animações, vídeos, teatros, são opções a serem exploradas, utilizando técnicas de teatro, cinema, tratamento de som, e várias outras.

5. Planejamento e design do trabalho. Quando vão se reunir, que softwares e computadores serão requeridos, que objetos e suportes necessitam para a execução do trabalho.

6. Elaboração de um roteiro. Aqui se cria o enredo e o script para a produção e se discute como melhor apresentar o tema escolhido.

7. Execução artística (colagens, desenhos, pinturas, massinha, bonecos, teatro e outros mais). Utilização apropriada de luz, cores, textura, proporção, interação.

8. Execução técnica-artística-digital e audiovisual, como fotografias, filmagens, gravação de entrevistas, depoimentos, sons, e músicas.

9. Execução e montagem digital (uso de sites de busca de vídeos, músicas, imagens, programas para edição de imagens e vídeos como Gimp, PhotoShop, PhotoPaint, MovieMaker, AdobePremiere);

10. Postagem no site www.proejatransiarte.ifg.edu.br.

A identidade cultural de grupo

O indivíduo da sociedade contemporânea parece não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2005, p. 12). Segundo Hall, ao mesmo tempo em que as pessoas recorrem a

identidades contraditórias dentro de um mesmo eu, elas também se sentem desconcertadas nesse processo de fragmentação.

> somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

O indivíduo aprende a conviver com as mudanças rápidas, abrangentes e contínuas, transformações que se dão também nos conceitos de tempo e de espaço.

Na sociedade contemporânea, os indivíduos estão vivenciando uma reinvenção da identidade cultural (HALL, 2005). Esse processo se dá a partir de profundas mudanças sociais, econômicas e culturais, às quais os indivíduos e grupos buscam se adaptar e que requerem novos tipos de comunicação e criatividade.

O processo de reinvenção da identidade cultural de um grupo pode ser ampliado com o acesso e o desenvolvimento de habilidades na utilização de nova mídia, com apoio das escolas, para que os estudantes possam desenvolver sua arte digital de rede. A transiarte parte da constatação dessas mudanças globais que afetam os indivíduos e da arte existente de cada um, o que ele mais aprecia ou constrói como o modo de sua própria expressão artística.

A arte como uma manifestação do imaginário necessita de estímulo, técnica ou mesmo desejo de criação. O grande questionamento dos educadores é como levar o educando a criar, a iniciar uma produção artística. Como levar a chamada inspiração, que gera a criação de uma obra de arte, ou seja, como definir um tema que permita iniciar uma produção artística. A criação de tema não surge com um simples estalar de dedos. Requer entrosamento do grupo com a proposta, da proposta do grupo com tema, e do tema com a dimensão artística que se pretende alcançar virtualmente. Enfim, requer uma sintonia do aluno com o seu próprio meio, com suas próprias possibilidades e, principalmente, com seus anseios perante a arte. Contudo, como saber a dimensão artística de cada educando? No momento em que o ser humano toma consciência de si

no mundo, passa a representar, em imagens e criações, tudo o que o motiva e instiga. Enfim, o que vive e sente, ele passa a sintetizar e representar em produções artísticas presentes nas manifestações culturais populares. Esta é mais uma escolha e identificação com a linguagem e a expressividade dos anseios humanos.

Possibilitar ao educando acesso a uma forma de expressão digital onde sua própria identidade pode ser trabalhada é como tirar-lhe uma venda dos olhos. Permite que ele se perceba como ser criativo e veja possibilidades de criação e virtualização das artes desenvolvidas no seu cotidiano que estão tão entranhadas no imaginário social. Ao perceber-se como um ser criativo, o educando consegue ver potencialidades na bagagem cultural que traz, a expressividade cultural presente nas manifestações populares, no regionalismo. O principal veículo para a evolução de um tema é a estimulação do educando para tomar consciência de sua própria capacidade artística.

No primeiro contato com a comunidade escolar, a transiarte foi explicada ao grupo como sendo uma linguagem tecnológica que está associada a valores, culturas e criações artísticas capazes de levar à compreensão da realidade do jovem e do adulto, dentro das suas possibilidades e limitações, e também a uma reflexão de valores do que é ser jovem e ser adulto. Foi abordada a possibilidade de criações artísticas, de imagens e vídeos envolvendo temas como a vivência na comunidade, na escola e na memória de cada um. O processo de geração dos temas foi mobilizado por práticas orientadas pela equipe de pesquisa. Surgiram, assim, temas como "Preconceito", "As tribos no CEM 03", "O lixo seletivo na escola" e "A convivência entre as gerações". Após a escolha dos temas, cada grupo pôde iniciar a criação do roteiro de uma história a ser desenvolvida em cada vídeo.

O desenvolvimento dessa identidade cultural se inicia com a formação do grupo, seguido da discussão sobre a escolha do tema, que pode ser bastante amplo e conectado à experiência subjetiva de cada um dos membros do grupo, e o como levar a cabo essa virtualização estética.

Tecnologia e estética digital

Ainda que muitos pensem que uma nova tecnologia pode eliminar os processos e os objetos de uma tecnologia antiga, o que vemos é que uma nova tecnologia pode preservar a antiga, aumentando também a sua difusão e alcance (ONG, 1982, p. 9). O autor cita o caso da palavra escrita, que salvaguardou a palavra falada (oralidade), preservou-a e a ampliou. Para Benjamin (1996), novas tecnologias impactam a sociedade e também a obra de arte. Na época em que ele viveu, as referências eram somente as tecnologias mecânica e analógica, e como estas afetavam as artes, principalmente a fotografia e o cinema. Uma das características das tecnologias de seu tempo, como os já mencionados cinema e fotografia, é que elas facilitaram a emergência mais ampla da "reprodutibilidade técnica da obra de arte" (BENJAMIN, 1996). Em outras palavras, a obra de arte, ao ser tão facilmente reproduzida e duplicada por meio das novas tecnologias, perde o caráter único e autêntico que teve antes mas, ao mesmo tempo, se democratiza.

As mudanças tecnológicas que afetam a arte e a ciência do século XXI abrem espaço para inovações e para a criatividade. A arte deixa de ser somente aquela que se observa e se usufrui, no ato de observar, e vem a ser aquela que implica a participação ativa do sujeito na obra de arte. De observador, o sujeito passa a interator (VENTURELLI, 2004; LEÃO, 2008). A ciberarte se miscigenou com o artificial de forma orgânica, gerando também a arte ciborgue, que implica a interatividade do ser humano com ser cibernético (DOMINGUES, 2002).

A transiarte Integrada ao currículo da Educação de Jovens e Adultos - EJA

O processo de integração e construção da transiarte com o currículo se dá nas oficinas ou ateliers transiarte. Esse processo de aprendizagem pode ser conduzido pelo estudante de EJA e por seu grupo, e se efetiva por meio de suas criações e contribuições estéticas

digitais. Essa aprendizagem permite uma diversidade de mecanismos de estímulos à interatividade e criatividade.

Os benefícios educacionais resultantes desse tipo de interação são numerosos, em virtude dos diversos estímulos à construção de conhecimentos, existentes nesse modelo que integra a vivência de grupo com a experienciação do conhecimento estético.

No artigo sobre integração curricular, Rodrigues e Couto (2012) consideram que para a criação de um currículo em perspectiva integrada deve-se levar em consideração a construção coletiva, a aprendizagem colaborativa, e as situações-problemas-desafios na relação com o conhecimento (RODRIGUES; COUTO, 2012, p. 152).

Diante do exposto, cumpre apresentar e discutir três vídeos produzidos por grupos transiarte que são propostos por sua integração com o currículo, a saber, o vídeo "Encontro de gerações", na disciplina de história. Na disciplina de física, temos o vídeo dublado do "Chapolin" um vídeo criado através da dublagem e que ensina o que são os medidores elétricos e, em geografia, o vídeo "Espaços da Escola" que ensina conceitos de espaço, latitude, longitude e outros.

Transiarte no currículo de história

Na disciplina de história, um grupo de quinze membros se organizou para um processo criativo de geração de temas para o trabalho. O tema escolhido foi o período de governo de JK e a construção de Brasília, no vídeo "Encontro de Gerações". Nele, um dos membros do grupo, o Sr. Abílio (nome fictício) de 68 anos de idade, vivenciou o início de Brasília. Ele foi um dos trabalhadores que construiu a novacapital sendo ele, pois, um candango. O grupo escolheu esse tema, tendo o Sr. Abílio como personagem central, para descrever a fundação de Brasília, enquanto narrava a história de então, do golpe de estado contra João Goulart às mobilizações militares que ocorreram em Brasília à época. Foi também no período da ditadura militar que ocorreu a fundação de Ceilândia.

A origem desse nome está na operação de remoção forçada dos imigrantes que viviam no plano piloto, que foram transferidos para a cidade de Brasília, onde hoje se situa Ceilândia. Na época em que foi criada, em 1971, era uma área do cerrado, sem esgoto, água encanada e eletricidade. O vídeo inclui também várias canções compostas sobre a cidade de Ceilândia.

Figura 1: RODRIGUES, Doris. Fotografia. Oficina transiarte na história. CEM03-Ceilândia. 2008. color.; 15 x 10 cm. Fonte: site proeja transiarte disponível no acervo em http ://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/

Trabalhando de maneira colaborativa, os participantes criaram uma identidade de grupo cujo foco é Ceilândia e sua cultura. Nesse processo, levantaram questões éticas e estéticas para a elaboração do vídeo, o que os referenciou na sua história de vida, do presente ao passado, e que foram incluídas na produção da arte digital. Os participantes trabalharam no atelier histórico-cultural identificando-se com a história do Sr. Abílio, já que muitos dos membros do grupo têm um candango na família, representado pelo avô ou avó, pelo pai ou mãe, ou um outro parente. Estes, tais como o Sr. Abílio, vivenciaram as dificuldades dos primeiros momentos da construção da capital e de Ceilândia, assim como o momento político da época.

Dessa maneira, os participantes iniciam o atelier transiarte a partir da sua própria identidade cultural – a cultura de Ceilândia e sua relação próxima com o passado dos avós e pais na época da mudança para Brasília – para gerar uma comunicação estética do vídeo dirigida aos seus colegas e internautas.

Transiarte na física

Na disciplina de física, foi selecionado o assunto eletricidade, explorado a partir de um capítulo da série de TV *Chapolin, a*cessado pelos estudantes no *youtube*. Os estudantes trabalharam de maneira colaborativa na escolha do tema, o modo de produzir uma apresentação estética desse tema, e também na produção final de um vídeo sobre o tópico escolhido. O texto da dublagem dos personagens de Chapolin dialoga com o estudo sobre corrente elétrica, isto é, definição, tipologias e funções e características dos medidores elétricos. A apresentação é feita de maneira lúdica sobre um conhecimento de física. Se, no vídeo Encontro de Gerações, o interator interage na produção do conhecimento, vivenciando, portanto, uma etapa fundamental da história do país vista pelo ângulo daqueles que levaram a cabo a construção da nova capital, no vídeo de física são introduzidos a comédia e o riso na aprendizagem. Chapolin, é usado para fomentar a construção do conhecimento por meio da arte.

O vídeo se inicia com a fala do personagem Chapolin, ao tomar um choque elétrico quando tentava utilizar o medidor de eletricidade. Ele diz com voz trêmula "Este medidor não presta, acabei de levar um choque de tremer o corpo, como se tivesse acabado de receber um choque elétrico."

Transiarte na geografia

Na disciplina de Geografia, foi identificado um local, no fundo da escola, onde se tem um esgoto aberto que causa do mau cheiro muito forte.

Por falta de recursos, essa situação não foi ainda resolvida e o buraco continua exposto. Foi a partir dessa constatação que o grupo de geografia decidiu trabalhar o tema, dando-lhe um conteúdo estético e lúdico. Aparece um estudante que vem caminhando distraidamente, e ao passar perto do buraco, o odor é tão intenso, que ele desmaia e cai ali ao lado. A partir desse momento, existe todo um esforço para localizar o indivíduo, por meio das coordenadas geográficas de latitude e longitude, e utilizando a tecnologia de mapas do Google, onde se pode ver a localização exata, incluindo uma visão aérea fotográfica do local. Os conceitos de espaço e tempo são discutidos, bem como o que é latitude, longitude, altitude e outros conceitos geográficos.

Figura 2: RODRIGUES, Doris. Fotomontagem. Oficina transiarte na geografia. CEM03-Ceilândia. 2014. color.; 15 x 10 cm. Fonte: site proeja transiarte disponível no acervo em http ://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/

Considerações Finais

Depois de quatro anos do Projeto PROEJA-Transiarte, desenvolvido com financiamento da SETEC-CAPES, no período de 2007-2010, o projeto foi novamente financiado pelo Observatório da Educação – OBEDUC, para o período 2013 a 2016. Já com as experiências e os dados coletados, tanto no primeiro período do

projeto, de 2008 a 2011, assim como no período atual do projeto, 2013 a 2016, podemos afirmar que a inclusão da transiarte como nova linguagem na escola se revelou um fator positivo para a aprendizagem, gerando motivação e interesse nos estudantes. Cumpre ressaltar que houve uma redução significativa na evasão da EJA junto àqueles que participaram das oficinas transiarte.

Três cursos de Formação Inicial Continuada, FIC, estão sendo desenvolvidos, "Introdução ao tratamento digital de Imagens, Animações Web, e Operador de Computador". Nesses cursos será utilizada a estratégia didática do trabalho colaborativo, com uso de tecnologias digitais para a aprendizagem curricular, integrando e aplicando o conceito de transiarte no *design* dos mesmos. Também um curso *online* de "Introdução à Guia do docente Transiarte" está sendo elaborado para a formação de professores nesse modelo de ensino lúdico e integrado com o PROEJA.

Como o projeto de pesquisa está sendo financiado pelo OBEDUC-CAPES por mais quatro anos, vemos agora uma oportunidade de aprofundar nossa exploração da transiarte e, assim, institucionalizar em várias escolas a prática artística como uma nova linguagem na escola, bem como o seu uso na formação de professores. Esse material poderá servir de referência paraa utilização de tecnologias artísticas digitais no melhoramento da educação de jovens e adultos trabalhadores.

A partir da experiência que temos vivenciado no projeto até o momento, podemos constatar que a transiarte pode ser um eixo integrador para que os estudantes sejam mais estimulados pelo processo de construção de conhecimento utilizando recursos da arte digital colaborativa no seu trabalho.

Referências

ABREU, L. A. **Processo Colaborativo:** Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação. Disponível em: www.sesipr.org.br/nucleode

dramaturgia/FreeComponent-9545content77392.shtml>. Acesso em: 05 de agosto de 2013.
ALCÂNTARA, M. M.; PORTO, Cristiane de Magalhães (2011). **A relação entre a arte e a ciência para a popularização do conhecimento**. Disponível em: http://www.rua.ufscar.br/site/?p=3047. Acesso em: 09 de agosto de 2013.
ANJOS, M. **Local/Global:** arte em trânsito. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
BENJAMIN, W. A reprodutibilidade técnica da obra de arte. In: **Arte, Magia e Ciência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999. p. 165 - 197
BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (2002). **Computer Supported Intentional Learning Environment at**. Disponível em: <http://www2.ed. gov/pubs/EdReformStudies/EdTech/csile.html>
BRUFFEE, K. **Collaborative Learning:** higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.
CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
CUNHA, Ana. **Arte colaborativa e cibercultura:** A visão dos coletivos Superflex De geuzen a respeito da linguagem digital. 2007. Disponível em: <http://cencib.org/simposioabci- ber/PDFs/CAD/Ana%20da%20Cunha. pdf>. Acesso em: 08 de novembro de 2012.
DAMASIO, A. Jr. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
DOMINGUES, D. **Criação e interatividade na Ciberarte**. São Paulo: Editora Experimento, 2002.
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2005.
LEÃO, L. Corpos mapeados, corpos cíbridos e nômades plugados: a corporalidade e a experimentação poética na era da mobilidade. In:
LEONARDI, V. **Jazz em Jerusalém:** Inventividade e tradição na história cultural e filosofia do trabalho criativo. São Paulo: Editorial Nankin, 1999.
LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2004
MANTOVANI, A. M. **Interação, colaboração e cooperação em ambiente de aprendizagem computacional**. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000. http://penta3.ufrgs.br/PEAD/Semana01/texto_interacao.pdf. Acesso em 10/12/2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2011.
OLIVEIRA, M. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
ONG, W. **Orality and literacy:** The technologizing of the word. Nova York: Routledge, 1982.
PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
RODRIGUES, D; COUTO, F. A construção coletiva da aprendizagem na transiarte: da linguagens artísticas à cultura tecnológica. In TELES, L; CASTIONI, R; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transiarte**: Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Editora Verbena, 2012.
SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. Computer support for knowledge-building communities. **The Journal of the Learning Sciences,** 3(3), p.265-283,1994.
TELES, L. Introdução a transiarte, in TELES, Lucio; CASTIONI, Remi;
TELES, L. Aprendizagem em e-learning: o papel do professor online é de facilitador ou de co-gerador de conhecimentos? In: **Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Editora Pearson, 2009, p. 72-81.
TELES, L; ROBERTS, T.; ASHTON, T. Investigating the Role of the Instructor in Collaborative Online Environments**.** In: **III Annual Computer Supported Collaborative Learning Conference**, 1999, Palo Alto. Proceedings da III Annual Computer Supported Collaborative Learning Conference, 1999.
VENTURELLI, S. **Arte:** espaço tempo imagem. Brasília: Editora UnB, 2004.
ZHANG, J; SCARDAMALIA, M; REEVE, R; MESSINA, R. Designs for collective Cognitive Responsability in The Knowledge Building Communities. **Journal of the Learning Sciences**, 18 (01), 2009.pp. 7-44.

EIXO IV

EJA E NOVAS TECNOLOGIAS: AMBIENTES/MÍDIAS VIRTUAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

REFLEXÕES SOBRE O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Dorisdei Valente Rodrigues

O projeto PROEJA Transiarte em Brasília

Este artigo destaca resultados parciais de uma investigação de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE-UnB). Conjecturamos, a partir da atuação de sujeito/pesquisador do grupo de pesquisa "Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional no Distrito Federal[1]", no período de 2008 a 2013, sobre a práxis da Transiarte.

A Transiarte vem constituindo, desde 2007, uma proposta de construção coletiva, a partir da experiência estética da arte digital posta como eixo de integração entre duas modalidades de ensino**:** a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste projeto de pesquisa, PROEJA Transiarte, ela é utilizada para facilitar o processo de aprendizagem em grupos de Educação de Jovens e Adultos. Sua práxis caracteriza-se pela abordagem coletiva, lúdica, inter e transdisciplinar, na promoção da aprendizagem de conteúdos, sempre contextualizada na realidade do aluno.

> A Transiarte é uma forma de ciberarte que transita pela cultura do híbrido: do espaço presencial e do ciberespaço, do tempo individual e coletivo, promovendo um elo entre o presente do tempo real, não

[1] O grupo encontra-se cadastrado no CNPq - Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, no endereço http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo =0240708FPW6HRY. No ano de 2013, o Proeja-Transiarte passa a integrar a rede de pesquisa do Programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/ INEP - com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

> virtual, e o espaço virtual interativo da Web, em produções de caráter artístico colaborativo. (TELES, 2012, p.103).

A arte de transição ou Transiarte se apresenta na perspectiva da utilização das tecnologias de informação e comunicação como linguagens de integração e superação das dualidades teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, razão e emoção. Assume-se o desafio de explorar diferentes experiências utilizando os meios do nosso tempo.

> Os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade (SANTAELLA, 2008, p. 39).

Desse modo, no processo da Transiarte, a experiência estética da arte digital encontra-se como mediadora de um impasse conflituoso entre duas visões: a educação tecnicista voltada para a prática, e a propedêutica, que propõe conteúdos e teorias de currículo para a educação básica, baseada no distanciamento entre a realidade e a escola.

O processo da Transiarte compreende que existem outras possibilidades de construção curricular que tratem dos problemas do cotidiano no currículo na sala de aula.

Essas possibilidades passam pela apropriação de elementos da linguagem visual que possam tornar o conhecimento escolar significativo para os educandos da Educação de Jovens e Adultos, numa abordagem de organização curricular das ciências, de forma integrada. Ela é ora interdisciplinar ora transdisciplinar, a partir de um planejamento construído coletivamente entre todos os sujeitos da pesquisa.

Em entrevista com o coordenador pedagógico e professores do Centro de Ensino Médio 03, percebe-se que existe uma "urgência em

aproximar a educação da vida dos alunos", sem a fragmentação dos conteúdos disciplinares.

> Conteúdos que não têm nada a ver com os alunos. Para o aluno se incluir educacionalmente, ele tem que ter interesse e, para ter interesse, ele tem que ver o que se aplica à realidade dele. Eu fiz curso técnico e vejo a proposta do projeto Transiarte como uma qualificação dentro da realidade dos alunos (ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CEM 03, 2010).

> [...] o conteúdo da EJA é diferente [..] dos alunos do ensino médio do regular. Eles têm muita dificuldade, principalmente com as disciplinas de exatas, matemática e física. [...] Não utilizamos o laboratório da escola, pois não temos uma pessoa para cuidar do laboratório (PROFESSOR AUGUSTO, 2013).

O planejamento coletivo e a avaliação são processos fundamentais para se promover a integração dos conteúdos e a sua contextualização com a realidade vivida pelos educandos. Contudo, o professor deve aderir à participação no projeto, pois isso vai alterar o modo de condução do seu conteúdo. Nesse processo, o professor se torna um colaborador e um agente transformador da sua práxis.

Ao encontro dessa perspectiva, Santomé (2000), sem romper com a perspectiva de um currículo com disciplinas, mas também não fechado à sua utilização, postula que um currículo integrado

> Deve servir para atender às necessidades de alunos/as de compreender a sociedade na qual vivemos, favorecendo o desenvolvimento de diversas aptidões tanto técnicas como sociais; devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagens dos/as alunos/as, deve aumentar a participação nas discussões, decisões e deliberações (p.187, 188).

Nesse cenário das experiências estéticas de arte digital na práxis da Transiarte, aqui identificada como uma estratégia pedagógica de ensino, busca-se identificar as possibilidades da Transiarte como uma

estratégia não fragmentada de ensino e aprendizagem, pela via das construções estéticas dos jovens e adultos, compreendendo assim, como Santaella (2009, p. 499), que "a tecnologia é um ingrediente da cultura contemporânea sem o qual ciência, arte, trabalho, educação, enfim, toda a gama da interação social tornar-se-ia impensável".

Pensar a inserção da cultura digital na Educação de Jovens e Adultos é promover a inclusão digital, é possibilitar o acesso a outras linguagens no ciberespaço.

As oficinas Transiarte

A Oficina Transiarte é desenvolvida em dois formatos: semanal e semestral, em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa, aplicada no Centro de Ensino Médio 03, de Ceilândia e dirigida a alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A oficina semanal é ofertada conforme o calendário da escola, que destina uma semana no primeiro semestre para a feira de ciências e outra, no segundo semestre, para a feira cultural.

A feira de ciências é um espaço que representa melhor os alunos do ensino regular, onde cada turma apresenta uma experiência no campo da física, química, biologia e tecnologia. A feira cultural, que no ano de 2013 passa a se chamar Semana da EJA, é um momento em que os alunos da EJA invertem o papel do professor e ofertam, eles mesmos, diferentes oficinas como pintura, dança, música**,** culinária, Transiarte e outras.

A oficina Transiarte é divida em seis etapas:

1ª Etapa - o convite - A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida os professores e alunos para conhecerem o projeto, assim como todos os membros da comunidade escolar. A busca pela reflexão e ação no processo gera sempre novos caminhos nas etapas da oficina, que estão sempre em movimento, em fluxo. Começa-se a estabelecer uma "contratualização" (BARBIER, 2007, p. 118), o pensar em um "contrato de ação" que se estabelece entre os novos educadores e educandos.

2ª Etapa - a situação-problema-desafio - Configura-se na discussão entre alguns que sabem mais sobre um assunto e outros que sabem mais sobre outros. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer o grupo no sentido de uma produção coletiva e colaborativa, a fim de levar uma mensagem que eles querem divulgar para a sociedade. Algo próprio das experiências deles, em que suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo.

3ª Etapa - a criação do roteiro **-** O roteiro é o processo de sistematização das ideias para a criação da imagem. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo, todos escrevem um roteiro a partir do tema escolhido. Depois, todos os leem, até chegarem a um consenso e construírem um único roteiro coletivo que traga aspectos políticos, críticos, culturais e outros.

4ª Etapa – a criação artística coletiva - Traz o sentido da construção coletiva aos alunos e professores, que se permitem elaborar formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e, também, do virtual. Esse é o momento para a captação de imagens com celulares, máquinas fotográficas ou filmadoras e, também, para a criação e manipulação de imagens no computador.

5ª etapa - a edição de imagens **-** A realização da animação se dá através de um processo de construção/desconstrução constantes, desde o roteiro até a finalização da edição, dentro de certa ótica, dos fragmentos a serem produzidos que traduzam a percepção dos sujeitos da pesquisa, nas produções estéticas em formato de vídeo.

6ª etapa - a postagem no site **-** Socialização dos resultados da pesquisa. Avaliação do processo e preparação para uma nova oferta.

No processo, todos se constituem como pesquisadores, pela leitura, reflexão, e participação nas reuniões da Transiarte, semanalmente, pois nesse trabalho não há distância entre educador e educando. Assim, o caminho é trilhado em cada oficina e o resultado altera a proposta da oferta posterior.

A arte e a tecnologia aproximam o fazer pedagógico e o sentir, aflorando ainda mais as percepções dos participantes das oficinas e contribuindo para o aprimoramento do Projeto, conforme relato dos participantes, que tiveram seus nomes preservados:

> Olha, a Transiarte apareceu para a gente como um desafio a princípio, mas à medida que a gente foi se envolvendo a gente percebeu que era uma luz no fim do túnel para esse modelo de educação que a gente tem, não digo de educação, mas do ensino na ponta, lá na sala de aula mesmo. A Transiarte acabou seduzindo pela possibilidade de você agregar aquele conhecimento, aquele legado da humanidade que a gente traz para discussão pra dentro de sala de aula a outras formas de conhecimento, de práticas que podem e que acrescentam na formação do aluno. A ideia de aliar isso à tecnologia, a aplicações práticas, a outros métodos de fazer conhecimentos, isso é sedutor (PROFESSOR JOAO, 2010).

> [...] É (o Transiarte) um conhecimento da Internet, e também não só da Internet, como também que você tem conhecimento sobre várias coisas, inclusive do mundo todo, como lidar com as pessoas, por exemplo. Isso é um aprendizado de vida, tipo isso (ALUNO MANOEL, 2008).

> [...] Na verdade, as novas tecnologias hoje estão presentes em tudo, essa realidade afeta diretamente os educadores, e não podemos mais enquantoeducadores trabalharmos sem utilizar esses mecanismos [...] (PROFESSOR MESSIAS, 2013).

Na Oficina Transiarte, todas as etapas seguem o método da pesquisa-ação de Barbier (2007), que se torna um auxilio à estratégia da pesquisa e pode modificar seu rumo, em função das informações recebidas e de acontecimentos imprevisíveis.

A produção estética da oficina é postada no site www.proejaTransiarte.ifg.edu.br, assim como parte dos resultados da pesquisa.

A pesquisa-ação e a transiarte

A pesquisa-ação proposta no âmbito da Transiarte, em Brasília, surge como uma opção do grupo de pesquisa da UnB, por entenderem que o método supoe organização, planejanto, descriaçaõ dos fatos, diario de reflexão e avaliações coletivas.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa entende que a produção de conhecimentos e a produção de ciência implicam não somente o interpretar o mundo, mas o poder de transformá-lo, conforme a XI Tese de Marx a Feuerbach (MARX; ENGELS, 1999).

Assim, o fazer ciência não pode se restringir ao diagnóstico dos problemas, mas, sobretudo, à produção de um conhecimento que, inerentemente, esteja transformando a realidade em que o pesquisador esteja inserido.

Segundo Castione e Reis (2009), a pesquisa-ação embasada em Thiollent, 2005; Barbier, 2007; Reis, 2000; Morin, 2008 fundamenta a atuação do projeto PROEJATransiarte como um contraponto à pesquisa tradicional que, predominantemente, procura explicar diagnosticamente a realidade. Aqui, o nosso trabalho no Centro de Ensino Médio 03 (CEM 03) e no Centro de Educação Profissional (CEP) em Ceilândia-DF é uma diagnose de realidade (como se articula e pode se articular a educação de jovens e adultos do CEM 03 e a educação profissional no CEP) mas, principalmente, uma inserção de contribuição transformadora, no sentido de superar os espaços físicos, curriculares, pedagógicos e operacionais que separam as duas escolas e a própria UnB.

A pesquisa-ação conduz a uma nova postura na relação do pesquisador com a sociedade, funda-se na ação de sujeito coletivo de escuta sensível comprometido com a transformação humana. O pesquisador assume os riscos de um sujeito ativo e implicado na pesquisa, propondo uma intervenção no recorte da realidade trabalhada.

> Nessa perspectiva, a pesquisa-ação toma-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência (BARBIER, 2007, p.18).

A pesquisa-ação, predominantemente existencial em Barbier, funda-se na ação do sujeito coletivo de escuta sensível, comprometido com a transformação humana. O pesquisador assume os riscos de um sujeito ativo e implicado na pesquisa, que propõe uma intervenção no recorte da realidade trabalhada.

A implicação do pesquisador, muitas vezes questionada pelas pesquisas tradicionais, faz emergir a importância desse entendimento na pesquisa-ação, pois não há uma relação de distanciamento para melhor julgar com "neutralidade".

Na pesquisa-ação, o pesquisador interfere a partir da sua inserção nas atividades realizadas e, em muitas situações, o sujeito coletivo toma lugar do sujeito individual na resolução dos problemas postos na busca de soluções coletivas que, no caso da Transiarte, também se dá pelas produções estéticas e tecnológicas.

A pesquisa-ação existencial se organiza em torno de dois eixos: a implicação e o distanciamento - o mundo e os outros. Reconhece o paradigma da complexibilidade que se "constitui num sistema de relações lógicas entre noções-chave de inteligibilidade da complexibilidade do mundo" (MORIN, 2000).

No projeto Proeja Transiarte, parte-se da complexibilidade do real, considerando todas as dimensões implicadas no contato com diferentes professores das diferentes áreas do conhecimento. Percebe-se a dificuldade diária de ir além dos conteúdos propostos pelo professor, pois os conteúdos a serem transmitidos para os alunos são muitos e, no entanto, suas múltiplas relações com os sentidos da vida - a doença, a morte, o prazer, a existência humana e sua relação com a complexibilidade - são negadas no ambiente escolar, com privilégio para os conhecimentos acadêmicos descontextualizados.

Na Transiarte o ser humano é visto em todas as suas dimensões, numa totalidade dinâmica, "biológica, social, cultural, psicológica, cósmica e indissociável", como nos fala Barbier (2002, p. 87). Essa visão se pauta também na transdisciplinaridade como base epistemológica da construção coletiva que se delineia, então, com a ideia de sujeitos, lugares e saberes articulados, para resolver uma dada problemática.

Para D'Ambrosio (1997), a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo e, mesmo, de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicação e de conhecimentos. Não há espaço nem tempos culturais privilegiados que nos permitam julgar e hierarquizá-los como os mais corretos, mais certos ou mais verdadeiros.

A transdisciplinaridade nos faz compreender que a realidade não é fragmentada, dividida em disciplinas. No entanto, a fragmentação curricular é algo instalado na sociedade e nas escolas, em uma estrutura "vencida", que busca a desejável integração por meio de projetos, eixos e temas, o que segundo Nelson Pretto (2007), gera outros problemas, já que esses projetos não dão conta de vencer a barreira da fragmentação.

A separação de conhecimentos e saberes continua nos próprios domínios já estruturados da organização escolar. Entretanto, a organização da escola ainda não se propõe, em seus currículos, a pensar sobre "o lugar do homem na natureza" nem " sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido". Na Transiarte, esse sentido é fundamental para que os jovens e adultos se percebam como parte da sociedade.

É no diálogo entre as áreas e componentes curriculares que a Transiarte se percebe como um movimento de integração na EJA. Sua práxis também se fundamenta nas reflexões de Nicolescu (2000), com o mesmo objetivo de compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

Nesse sentido, para Barbier (2007), Thiollent (2002) e Franco (2005), a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade, e pertence, por excelência, à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

A Transiarte Currículo e as TIC's

As Tecnologias de Informação e Comunicação de base telemática (TIC) deram origem a infinitos recursos que foram incorporados ao nosso cotidiano. Com o advento da Internet e da disseminação de equipamentos cada vez mais móveis e portáteis, emergiu uma nova cultura contemporânea: a cibercultura.

Segundo Lemos (2005), a cibercultura é um conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens e informações, a partir das tecnologias digitais. Elas estão transformando a economia, a sociedade, e interferindo radicalmente na maneira de viver, trabalhar, aprender e ensinar.

Para Pretto (2011), os componentes tecnológicos passam a ser elementos fundantes de uma nova estruturação cultural, em que as diversas linguagens co-existentes se articulam intensamente.

Nesse contexto, a imbricação das tecnologias digitais com a cultura ocorre de uma forma intensa, e demanda uma nova compreensão para pensar a educação nas diversas linguagens híbridas existentes. Essas linguagens se organizam num espaço de sociabilidade e de informação, assumindo diferentes estéticas tecnológicas como mensagem, podendo ser compartilhadas, reproduzidas, manipuladas e remixadas, voltando novamente a circular.

As novas estéticas tecnológicas trouxeram novos tipos de retórica na atualidade e, segundo Levy (2011), devemos chamar a atenção para "alfabetização de uma inteligência coletiva que só pode ser possível pela mídia digital", devido à natureza "multimídia" da mídia digital apontar para novos horizontes de inserção dos indivíduos na esfera pública.

> Sabemos que um vídeo viral no You Tube, ou mesmo uma simples foto online, pode ter mais efeito do que muitos discursos elaborados. As dimensões emocionais e estéticas (indissociavelmente ligadas) das mensagens, bem como as projeções de identidade que a acompanham, muitas vezes contribuem mais para moldar as subjetividades políticas do que os argumentos racionais, tamanha a

> carência que temos em termos de formação para inteligência coletiva (LEVY, 2011, p. 6).

Para Levy (ibidem), o espaço público do século XXI é caracterizado por uma maior liberdade de expressão e uma nova oportunidade de escolher as fontes de informação, de se associar a comunidades, relações pessoais ou conversas que florescem na rede.

A noção de coletivo, no presencial e no virtual, se expande como uma competência para o futuro e a conexão cada vez mais densa entre os indivíduos realmente contribui para ações coletivas. Em lugar de receber a informação, o sujeito vive a experiência de interagir, criar e participar na criação e produção de conteúdos.

Para entender o funcionamento da sociedade, devem ser consideradas as influências das tecnologias digitais na mudança cultural caracterizada pelo movimento da informação, da transição da lógica de distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade).

As tecnologias de comunicação e informação trouxeram muitas questões para se pensar e avaliar as estratégias, métodos, técnicas, recursos e currículos, como instrumentos importantes e mediadores da aprendizagem. Para Fávero e Freitas (2011, p. 367)

> a capacidade de aprender dos adultos requer uma metodologia especial de ensino que considere o desuso da aprendizagem, devolva a autoconfiança e parta do diálogo. Para tanto, deviam ser disponibilizados o rádio, a imprensa, o cinema a biblioteca, as discotecas, dentre outros.

Com isto, defende-se que a escola deveria ser um lugar de geração de processos colaborativos de produção de conhecimentos coletivos, em cuja pauta deveria estar inscrita a educação dos trabalhadores, com vistas à formação de um cidadão crítico, reflexivo, emancipado e qualificado para o mundo do trabalho.

Como fundamento desta pesquisa, considera-se o trabalho de Paulo Freire um marco importante na educação de trabalhadores, por apresentar uma metodologia diferenciada para a educação de

adultos, e por buscar a aproximação dos saberes vividos com o ensino dos conteúdos escolares. Seu trabalho mostra que os sujeitos da EJA, na sua diversidade, merecem vivenciar metodologias que atendam suas expectativas e possam realmente inseri-los na sociedade.

> Há mais de trinta anos venho sugerindo discutir com os educados a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2008, p. 30).

Segundo o educador, "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 2002, p.12). É por isso que pensar a escolarização de sujeitos excluídos socialmente requer uma metodologia específica, considerando o conhecimento de mundo já construído ao longo da vida.

> Os professores partícipes do Transiarte enfatizaram que nessa relação com os espaços pedagógicos, de formação continuada do professor e do aluno, emergem no discurso de ambos outros sentidos para a escolarização. No entanto, alertam também para o fato já demonstrado de que o tradicional modelo de educação está desarticulado pela inexistência de um diálogo que contemple as expectativas dos atores envolvidos. Afirmaram também que o projeto Transiarte se constituiu como uma iniciativa contra-hegemônica (COUTO, 2011, p.127).

Nesse sentido, numa abordagem para se pensar uma estratégia didática diferenciada, como a que vem sendo construída pela

pesquisa-ação, a Transiarte configura-se como uma atitude de disseminação da teoria de ensino libertária de Paulo Freire.

Destaca-se, nesse trabalho, a atuação de dois teóricos com grandes contribuições para a educação brasileira, que também norteiam a práxis da Transiarte. Paulo Freire, como pensador, defensor e desenvolvedor de uma práxis não dualista entre razão e emoção, por conceber uma educação mais ampla, centrada no respeito ao sujeito e na formação de um cidadão crítico e consciente. E John Dewey (2010), por acreditar que só a inteligência dá ao homem a capacidade de modificar o ambiente ao seu redor. Mas, para isso, o aluno deve vivenciar uma verdadeira situação de experimentação, na qual a atividade seja do seu interesse, em que haja um problema a resolver, que o educando possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias.

John Dewey defendia a valorização do processo educativo da experiência individual e coletiva, pela reconstrução da experiência. Ele acreditava que a reflexão e a ação deveriam estar ligadas porque são partes de um todo indivisível, do que se conclui que uma experiência educativa reflexiva resulta em novos conhecimentos.

Com inspiração nesses educadores, na práxis da Transiarte, o conhecimento de mundo já construído ao longo da vida dos educandos é considerado como ponto de partida da oficina. O conteúdo da disciplina se coloca de forma a não se fragmentarem esses conteúdos, mas, antes, contextualizá-los com a realidade, por meio da arte digital.

A partir do trabalho coletivo no processo da Oficina Transiarte, "nas discussões de roda", as produções estéticas ganham mais significados durante o encontro das expectativas dos alunos e pelas experiências de vida, no diálogo com os conteúdos das disciplinas em sala de aula, onde os alunos se percebem como colaboradores. Esse diálogo é defendido por Freire (2008), quando discute a relação dos conteúdos com as condições de vida dos sujeitos.

Freire (2008) propõe que a escola discuta os saberes dos educandos, saberes esses socialmente construídos na prática

comunitária com os conteúdos disciplinares. Reis (2012) concorda com Freire (*ibidem*) e acrescenta não só a discussão da inter-relação dos conteúdos disciplinares com os saberes dos educandos, mas também alguns encaminhamentos para a superação da situação-problema-desafio levantada, que são discutidos pelos e com os sujeitos, no processo da Oficina Transiarte.

Nesse processo, o currículo vivido deveria ser abordado na sala de aula, sendo o professor o mediador da aprendizagem e não mais a figura central. A Transiarte fortalece e reforça as discussões em sua representação no Fórum EJA - DF, sendo esse um espaço de lutas e reivindicações de políticas públicas de Estado, com representação de alunos da EJA, professores, e da sociedade civil organizada.

No Fórum EJA, os representantes do segmento estudantes lutam por uma educação que respeite os saberes construídos e dialogue com as suas expectativas, apoiados na construção coletiva/colaborativa.

A partir da perspectiva da pesquisa-ação compreende-se que os sujeitos, nas contradições sociais, vão se formando e transformando os ambientes e a si próprios no processo de escolarização, criando seu próprio itinerário formativo na escola, pela via da comunicação em suas diferentes linguagens - escrita, visual e híbridas, quando a informação torna-se cada vez mais visual e rápida. Mais do que nunca, o entendimento dessa transição está afetando a educação e, consequentemente, as escolas, que não conseguem acompanhá-la e nem inserir novas práticas, devido às rápidas mudanças que acontecem.

Nesse trabalho, não se acredita que os problemas da educação pública possam ser resolvidos apenas no âmbito pedagógico, com a inserção das tecnologias digitais. Entende-se que a educação é um processo de responsabilização de toda a sociedade e que não se limita apenas ao espaço escolar.

Defende-se uma organização escolar que integre aspectos individual e social, respeite os limites de aprendizagem da cada aluno. Utilize métodos de ensino e tecnologias que contribuam para

formar cidadãos plenos, em todas as dimensões da cultura tecnológica.

A problematização do uso das tecnologias se faz importante não para valorização das técnicas, mas para a orientação de novas possibilidades de interatividade que aumentem as oportunidades de se explorar leitura, escrita, textos, hipertextos, imagens, além da inserção de comunidades no ciberespaço.

A função do educador hoje estaria na problematização e valorização da criação e da experiência colaborativa, como características essenciais da formação para o mundo do trabalho.

Investiga-se a integração curricular como um modelo de experiência que pode propiciar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. Para Santomé (1998), essa integração atinge a dimensão dos processos necessários para se conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz-se e se transforma o conhecimento.

O currículo, enquanto instrumento de controle dos processos educativos, pode ser um meio de incluir ou excluir os alunos. Portanto, acredita-se na via da discussão do currículo junto aos seus coletivos como uma prática que pode contextualizar as realidades e pautar as diferentes culturas. Se toda escola exercita um currículo, justo é que seus atores o reconheçam e possam inová-lo. Essa inovação deve acontecer pela análise e inclusão de elementos que se traduzam em práticas sociais que impactem suas identidades de modo inclusivo, criativo e autônomo.

Nesse processo, pensar o currículo e sua organização se faz importante na medida em que o currículo pode ser organizado não só em torno das disciplinas, como se tem vivenciado, mas em forma de eixos interdisciplinares que ultrapassem os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.

No caso do currículo da Transiarte, a partir de uma situação-problema-desafio se busca a escolarização com qualificação profissional, numa proposta que defende o Proeja Transiarte

integrado ao tempo/currículo, em um espaço onde os educandos constroem seus itinerários formativos.

Trata-se de um modelo de organização pelo qual os educandos seriam estimulados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos e a desenvolver habilidades para solucionar as questões e problemas propostos.

> Planejar um currículo evidencia nossos compromissos e crenças sobre as funções a serem desempenhadas pela escolarização em nossa sociedade, partindo daquilo que pensamos sobre as possibilidades das pessoas para adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mas, por outro lado, como se consegue tudo isso? (SANTOMÉ, 1998, p.26).

Entende-se que a construção do currículo, supondo a participação de seus atores enquanto sujeitos de sua formação, implica não estabelecer o pressuposto do universalismo. Assim sendo, é possível pensar na diferença como algo intrínseco dos sujeitos na construção coletiva. A homogeneidade, ainda tão sonhada na prática educativa, fica cada dia mais distante, diante de uma realidade impregnada pelo discurso dos que até então não tinham voz, ou que não eram ouvidos.

A defesa de um currículo diferente e plural remete para o sentido de cultura em uma perspectiva crítica que significa um espaço onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. Assim, nesse sentido de dinâmica social, o currículo cria e produz cultura.

Portanto, na dinâmica de viver e de significar o currículo se estabelecem as relações de poder entre grupos, que precisam ser identificadas e explicitadas: currículo oculto, novas tecnologias, natureza do conhecimento enquanto conhecimento e linguagem, como representações e reflexos da realidade.

A experiência nas oficinas de Transiarte contribuiu para a discussão do currículo da EJA no ano de 2013, culminando com um novo currículo em 2014 que recebeu o nome de Currículo em Movimento, numa abordagem que reconhece o sujeito da EJA e sua imersão no mundo do trabalho.

O currículo pensado nessa realidade, agregando a diversidade da participação ativa de seus sujeitos, faz percursos diferentes ao se compreender que a diferença não separa e, sim, constitui a legitimação de todos.

Por essa forma, a escola contribui efetivamente para a ampliação das capacidades humanas, o que interfere no processo de construção subjetiva dos sujeitos. Tal ampliação de capacidades dá real e concreta condição aos sujeitos de não só exercerem poder como, também, de mobilizarem as mudanças.

Considerações finais

A práxis da Transiarte é pensada no seu fazer pedagógico, pelo compromisso político com a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A experiência que o projeto sinaliza é a de que é possível pensar em outro modelo educacional que tenha em sua base a abordagem inter e transdisciplinar.

Nesse sentido, no PROEJA Transiarte busca-se produzir conhecimentos tendo o aluno como protagonista de seu processo formativo. Para que esses alunos possam melhor compreender os discursos e produções que o cercam na cultura tecnológica e, assim, lançar mão das ferramentas do ciberespaço para movimentar, em outra forma de relação, o conhecimentoque se sustenta na perspectiva da autoria e da co-autoria, permitindo alimentar uma rede de inteligência coletiva com uma linguagem que agora também lhe é familiar.

A Transiarte busca integrar a escola e a realidade dos alunos da EJA. Os professores que participam do projeto reconhecem que há uma mudança na práxis e na relação entre professor e aluno.

No grupo de pesquisa Transiarte, entendemos que não basta o acesso à máquina, à tecnologia, mas, sim, saber o que fazer com esse acesso. De que forma construir um processo criativo mediado via softwares: que softwares escolher para produzir obras on-line, em que momento introduzir ferramentas mais complexas, com vídeos, música,

animações e hipertextos. Essas decisões são, quase sempre, baseadas nos softwares e nas linguagens existentes e visam a atender a um público que não domina códigos, mas, ainda assim, deseja explorar o potencial da comunicação interativa e a colaboração da Internet.

Nesse sentido, pensar os processos educativos mediatizados pelas tecnologias, pode ser um caminho para fomentar o aprendizado de novos processos comunicacionais e informacionais em rede, bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais em rede da Cibercultura, sempre partindo de situações-problemas-desafios com resoluções em grupo, de forma colaborativa.

As estéticas tecnológicas constituem meios para se abrirem discussões sobre a construção da gestão da escola, dos espaços pedagógicos, da didática, até aqui vivenciados sob a égide de uma pedagogia da transmissão.

A experiência da construção coletiva segundo Lévy (1998), na perspectiva da estética tecnológica, parte do pressuposto de que o professor atua como um mediador de sujeitos que possuem experiências a serem trocadas, discutidas, elevadas e atualizadas em novos saberes, e onde todas as áreas de conhecimento se confraternizam.

As etapas da oficina Transiarte, por meio das tecnologias integradas ao fazer do professor mediador, criam condições efetivas de inserção de inovações no fazer pedagógico, na medida em que as compreendemos como uma via, e não uma solução única, de comunicação e expressão, produção e criação de novos saberes.

Figura 1: RODRIGUES, Doris. Fotomontagem. Espiral. Imagem capa livro Proeja Transiarte 2012.

Referências

ARANTES, Priscila. Tudo que é sólido, derrete: da estética da forma à estética do fluxo. In: SANTAELLA; ARANTES, Priscila. (Org.). **Estéticas tecnologias**: novos modos de sentir. São Paulo: Editora PUC-SP, 2008. p. 21-53.

BARBIER, Rene. **A pesquisa- ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-base do Proeja de nível médio e técnico**. Brasília/DF, 2009.

CASTIONI, Remi; SÁ, Mara. **A construção do Proeja-Transiarte**: uma leitura a partir dos seus registros. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. PROEJA-Transiarte: **Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Editora Verbena, 2012.

_____; REIS, Renato Hilário dos. EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública. V Simpósio Internacional – **O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia: FACE-UFU. Dezembro, 2009.

_____. **Aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública de educação profissional integrada a EJA no Distrito Federal** .XXIV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação.III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, Vitória - ES: Anpae. Agosto de 2009.

COUTO, Fausta Porto. **Cultura tecnológica, juventude e educação:** representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília:Universidade de Brasília, 2011.

D´AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRANCO, Amélia. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3. São Paulo, set./dez. 2005. p. 483-502.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora. 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais** – acompanhamento e análise número 21, Capítulos 4 – Educação, 2013.
KRAUSE, Frederico Coelho. **Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio**. 2012. XIII, 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.
LEMOS, André**. Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2005.
LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva** – por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Ed.Loyola, 1998.
MORIN,André.**Pesquisa-açãointegralesistêmica**–uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
NICOLESCU, Basarabet al. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.
PRETTO, Nelson. **O desafio de educar na era digital**: educações. Minho: Revista Portuguesa de Educação, 2011, 24(1). pp. 95-118.
_____; ALVES, Lynn. **Escola**: um espaço de aprendizagem sem prazer? São Paulo: Revista Comunicação & Educação, nº 16, 2007. pag. 29-35.
REIS, Renato Hilário dos; CASTIONI, Remi; FRANÇA, Lucio Teles. Construindo o PROEJA no DF – aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública. In: **9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE**. Anais. Brasília, 2008.
_____. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de Jovens e Adultos.** Campinas: Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Tese de Doutorado. 2000.
RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.
RODRIGUES, Dorisdei Valente. **O Projeto PROEJA/Transiarte**: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte. 2009. 127 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
SANTAELLA, Lúcia. A Semiose da arte das mídias, ciência e tecnologia. In: DOMINGUES, Diana (org.) **Arte, ciência e tecnologia**: passado, presente e desafios. Flávia Gisele Saretta et al., tradutores. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
_____ & Arantes, Priscila. (Org.) **Estéticas tecnologias**: novos modos de sentir. São Paulo: Editora PUC-SP, 2008.
SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

SILVA, Cícero. **Arte e tecnologia digital brasileira.**<http://pt.scribd.com/doc/ 56378627/Arte-e-Tecnologia-Digital-Brasileira,2011.>

SILVA FILHO, Pedro Luiz da. **Arte, ciberarte e interatividade**: uma experiência na arte de transição na PROEM. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

TELES, Lucio. Introdução à Transiarte, in TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; REIS, Renato. **PROEJA-Transiarte**: Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Editora Verbena, 2012.p.126-134.

_____. Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte, In **Visualidade *e* educação** / Organizado *por* Raimundo. Martins. – Goiânia*:* FUNAPE, 2008. 163p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2002

ZIM, Aline Stefânia. **Arte, educação e narrativa no PROEJA-TRANSIARTE**: ensaios e fragmentos. 2010.105 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

O TEMA GERADOR E A SITUAÇÃO-PROBLEMA-DESAFIO: PROPOSTAS PARA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Renato Hilário Reis
Vânia Olária
Julieta Borges Lemes

Introdução

Este artigo nasce de um encontro. Encontro de pessoas que estão agindo-refletindo-agindo em suas práxis cotidianas para realização da integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Um fazer-refletir-fazer permeado de muitas dúvidas, mas também, de muita vontade de acertar. Foi compartilhando experiências sobre o fazer PROEJA no Distrito Federal e em Goiânia, que os/as pesquisadores encontraram-se em uma roda de pesquisa e agora expõem parte desse trabalho. Essas investigações são basilares no processo de elaboração e desenvolvimento das ações do Projeto de Pesquisa "Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: identidade dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais", projeto compartilhado pela UnB, UFG e UFES, e financiado pelo Programa Observatório da Educação, Edital CAPES nº 049/2012, para o período de 2013 a 2016.

O Edital Proeja/Capes/Setec nº 03/2006 e o Edital Observatório da Educação nº 049/2012

Em 2006 o Ministério da Educação, em parceria com CAPES, lança o Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº. 03/2006 para incentivar pesquisas que investiguem a integração da Educação de Jovens e Adultos coma Educação Profissional. Decorrente desse edital, no Distrito Federal e em Goiás, é selecionado o Projeto 19, composto

pela Universidade Federal de Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília. Em 2013, parte desse grupo, com o objetivo de aprofundar e ampliar as investigações sobre a temática, estabelece uma nova parceria, por meio do Edital da CAPES nº 49/2012, Observatório da Educação, participando dela a UFG, UnB e a UFES.

Dentre as inúmeras perguntas mobilizadoras dos projetos de pesquisas aprovados em 2006 (Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº.03/2006) e, também, no projeto de 2013 (Edital da CAPES nº 49/2012, Observatório da Educação), destacamos uma que nos faz voltar às concepções de tema gerador (FREIRE, 1987) e de situação-problema-desafio (REIS, 2011). Como realizar a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional? Embebidos dessas fontes, peregrinamos em Goiânia e no Distrito Federal por algumas trilhas que perpassam os trabalhos com tema gerador e situação-problema-desafio.

Tema Gerador e Situação-Problema-Desafio

Iniciamos a conversa contando nossa atual práxis. Ano, 2014. Horário, 19h. Toca o sinal. Estamos em Ceilândia, na Coordenação Coletiva de professores do Centro de Ensino Médio 03, de Ceilândia. Mantendo a caminhada. Caminhada feita, passo a passo, de 2007 até o momento. O desafio da integração ainda está em nossas mentes e corações. O saber de experiência feito (CAMÕES, 1972) em 2011 e 2012 ilumina nossas práxis. As dúvidas existem e são motivadoras dessa caminhada.

A reunião inicia-se. Somos recebidas. Por alguns, com acolhidas, por outros, com certo distanciamento. À medida que nos apresentamos, reunião a reunião, quinzenalmente, vamos estabelecendo pontes de diálogo e cumplicidade entre nós, pesquisadoras da UnB e, os coordenadores e professores, da escola. Queremos participar da escola. Aqui, compreendemos que existe uma diferença entre "fazer parte" e "tomar parte"**:** este último seria,

na acepção de Bordenave (1994), o grau mais elevado de participação.

Tomando parte do processo, nos dispomos a fazer as relatorias, mesmo ainda que timidamente. Estamos na nossa quarta participação no grupo. É tempo de Feira de Ciências e, dentre os desafios da feira, a coordenadora pontua a lacuna do registro dos trabalhos da EJA, no noturno. O grupo de professores e coordenadores pergunta se não podemos fazer o registro. Fazem o convite (BARBIER, 2012) a nós, pesquisadores. Entre seguranças e inseguranças, **a**ssumimos o trabalho.

Nesse momento, nos deparamos com a nossa grande situação-problema-desafio: de um lado, temos a falta de tempo, as questões pessoais e profissionais, o não conhecimento da técnica de registro e de sistematização de vídeos que nos amedrontavam e nos faziam questionar: será que daremos conta? De outro lado, o convite da escola, a necessidade oriunda da realidade e o problema do abandono da EJA do noturno nos fortaleciam e faziam-nos afirmar: vamos dar conta! Assumimos, transpondo, inclusive, o nosso "não saber" a técnica.

À medida que os dias da feira transcorriam, vivíamos intensamente aquela realidade e, dentro de nós, aumentava a certeza de que estávamos dando conta. A escola, os professores, os estudantes, cada sorriso, nos fortaleciam no enfrentamento da nossa situação-problema-desafio. Fazer o vídeo era para nós um desafio real e existencial. Chega o penúltimo dia da Feira. É hora de transpormos a arte vivida presencialmente para o meio virtual. Fazermos a Transiarte acontecer. Entre tentativa e erros, fomos clicando, conhecendo, nos aventurando no MovieMaker, com a certeza que o nosso desejo de nos transformar, transformava a realidade e era maior que um software do computador. Em menos de um dia, aprendemos o MovieMaker e fizemos o nosso vídeo. Síntese ainda em construção, mas fundamental para acreditarmos no potencial educativo e transformador de uma situação-problema-desafio.

Como demonstrado por Reis (2011, p. 129 – 131), essa luta passa pela constituição do ser. É no cotidiano que se encontram os temas geradores e situações-problemas-desafios, lutas diárias, nas quais os sujeitos da EJA são constituídos em suas relações de classe: sujeitos políticos, pois descobrem seus poderes, inclusive os estéticos e artísticos, e os exercitam; sujeitos epistemológicos em seu pensar/falar e falar/pensar; sujeitos amorosos, pois sensíveis ao outro.

FIC Goiânia: O PROEJA FIC em Alimentação (2010 a 2012) - busca pela integração das artes visuais com o tema gerador.

Nesta parte pretendemos discutir o trabalho com tema gerador, utilizando o projeto intitulado "Das belas artes ao *stopmotion*: estudos colaborativos presenciais e on-line", realizado no segundo semestre do ano de 2012, com o PROEJA FIC (2010-2012), em Goiânia, sob a responsabilidade docente da professora Vânia Olária - professora de Artes Visuais modulada para aquele curso. Conforme definição de Zim (2010, p.46), "Usamos a técnica chamada *stopmotion*, onde uma grande quantidade de imagens estáticas (fotografias, montagens ou desenhos escaneados), quando postas em sequência, geram a ilusão de movimento."O projeto foi orientado pela noção de transformações sociais para a práxis educativa e pela importância de se trabalhar conteúdos específicos de artes visuais, em um trânsito das artes tradicionais para a arte digital – a transiarte.

O trabalho com tema gerador no curso foi um exercício feito em dois momentos: no primeiro, impulsionado politicamente entre os profissionais da escola, pelo curso de formação desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, oferecido aos professores e professoras daquele curso, no ano de 2011; e em um segundo momento, no segundo semestre do ano de 2012, depois de uma interrupção de um semestre.

No primeiro momento de trabalho com tema gerador no "FIC Goiânia: O PROEJA FIC em Alimentação - a busca pela integração

das artes visuais", as investigações com os estudantes foram construídas de forma a aproximá-las da metodologia orientada pelo curso de formação para os professores, mais especificamente pelas aulas ministradas pela professora Maria Emília de Castro (FE/UFG), com seu texto intitulado "Tema Gerador", produzido em 22/11/2003, para o retorno dos dados de uma pesquisa na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Abordagem teórico-metodológica para o FIC Goiânia (2010 a 2012)

A construção da metodologia para as investigações com o tema gerador - que posteriormente, no segundo momento, foi desenvolvida com o projeto com arte digital – realizou-se, primeiramente, com um levantamento preliminar da realidade local, que a professora Maria Emília de Castro denomina de "diagnóstico da realidade"**.** Para a coleta de dados, utilizamos basicamente três instrumentos para ouvir os estudantes: 1) suas fichas de matrícula, com seus endereços de moradia, informações pessoais e profissionais; 2) observações gerais, com registros em cadernos de campo, sobre experiências dos/as estudantes com o mundo do trabalho; e 3) um questionário aberto, desenvolvido especificamente para a construção do tema gerador, com data de 12 de dezembro de 2011, e com a seguinte questão introdutória: "Escreva sobre algum problema que existe em sua comunidade e o que você pensa sobre esse problema". Essa questão introdutória desencadeou uma avalanche de denúncias e queixas, por parte dos respondentes – os estudantes. Refletimos sobre os acertos de suas respostas, mas consideramos as inadequações da pergunta feita, para o que queríamos. Outra questão foi proposta a eles/as e o roteiro para o questionário narrativo aberto foi complementado e realizado uma segunda vez. Apresentamos mais uma questão: "Você pode explicar um pouco mais? Como você imagina uma solução para esse problema relatado por você?". Assim, ouvimos os estudantes e aproximamo-nos de conhecimentos sobre os problemas e as contradições da comunidade. Com as respostas dos estudantes, os

dados foram construídos, tabulados e categorizados. Um quadro com as sistematizações foi criado, servindo de base para as análises. Esse trabalho foi desenvolvido ao final do ano de 2011, em reuniões de planejamento no Instituto Federal de Educação e Tecnologia/Goiás – IFG. Com duas reuniões de planejamento coletivo, a presença de três dos oito professores do curso e, mesmo sem a finalização das investigações dos aspectos sócio-culturais e da infra-estrutura, os dados foram analisados para o quadro de sistematização da pesquisa. Percepções foram construídas pelos professores envolvidos sobre as possibilidades de contribuição em que os estudantes pudessem buscar transformações em suas realidades Em uma tarde, foram realizadas as interpretações dos dados levantados com os estudantes. O tema gerador - a grande ideia- emergia das falas dos estudantes, quando foram destacadas as mais significativas como: "Os governantes são os responsáveis pela solução dos problemas da comunidade". Foi a explicação que deram para os problemas que perceberam sobre a falta de segurança, falta de lazer e falta de atendimento de saúde, na comunidade.

Diante de nossa percepção para esse pré-tema entre os/as estudantes - ainda não o tema gerador definitivo, pois essa inferência ainda está carente de um retorno para confirmações com eles/as -, buscamos utilizar entre nós, professores, uma visão de mundo diferente da apresentada pelos estudantes. Um contra-tema constituiu-se justamente nessa reflexão: uma problematização oferecida pelos professores, para avançarmos para além do senso comum. Naquela tarde de planejamento coletivo, refletimos sobre como, em alguns assuntos, possivelmente não pudéssemos oferecer propostas transformadoras para os/as estudantes, pela possibilidade de nos encontrarmos, eventualmente, com na mesma visão de mundo dos estudantes do curso.

Contudo, diante da noção dos/as estudantes de que "os governantes são os responsáveis pela solução dos problemas da comunidade", foi-nos possível, por meio da investigação que fizemos, estabelecer o seguinte contra–tema, para o tema gerador identificado pelos estudantes**:** um contra-tema questionador e

provocador: "Os moradores são os responsáveis pela articulação e solução dos problemas da própria comunidade".

Entretanto, como já dito, o trabalho com tema gerador no curso PROEJAFIC foi interrompido. Ele foi retomado posteriormente, no segundo semestre de 2012, mas de forma ainda menos coletiva, apenas para o projeto com arte digital, "Das belas artes ao *stopmotion*: estudos colaborativos presenciais e on-line", desenvolvido com as três turmas do curso.

No início do ateliê com arte digital, foi feita a devolução e verificação das análises e interpretações do/as professores/as para o tema; a visão de mundo dos estudantes foi confirmada, de acordo com o tema gerador identificado nas análises dos dados e foi feita a apresentação do contra – tema aos estudantes. Com as discussões, as três turmas confirmaram seus significados e sua importância para o tema, além de seus entendimentos sobre o contra-tema, solidificando-o e fazendo ampliações para as discussões, apresentando especificidades diferentes para cada turma. A proposta do trabalho de integração do tema gerador com a disciplina de Artes Visuais foi a realização de vídeos *stopmotion*, cujos roteiros foram construídos com situações imaginadas e, mesmo, planejadas pelos/as estudantes, visando a superação, pela comunidade, dos problemas e desafios discutidos a partir do tema gerador.

As três turmas levantaram temas específicos sobre o corpo: a Turma 3 e a Turma 2 voltaram-se para o bem estar e o atendimento público de saúde; a Turma 1 voltou-se para a importância que viam na educação em tempo integral e na oferta de educação física e prática de esportes, pelas escolas do bairro. Assim, as discussões aconteciam e os conhecimentos iam sendo construídos à medida que os/as estudantes idealizavam e efetivavam o roteiro, construindo os personagens, os cenários e tirando as fotos para o vídeo. O roteiro desenvolvido pela Turma 3 apresenta cenas cotidianas de uma fila de espera para atendimento médico público, no CAIS[1] do Jardim

[1] Centro de Assistência Integral à Saúde – Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia, GO.

Novo Mundo. A Turma 2 fez um roteiro para uma manifestação contra o mau atendimento médico no CAIS do Jardim Novo Mundo, e a Turma 1 produziu imagens com uma mãe levando seu filho ao contra-turno escolar, para participar de uma partida de futebol. Os/as estudantes modelaram os personagens e os objetos cênicos para os cenários, utilizando uma técnica mista, com plastilina (a popular massinha de modelar), desenho e materiais naturais.

Algumas reflexões com o FIC Goiânia: O PROEJA FIC em Alimentação (2010 a 2012)

> Parece suficientemente claro, para todo educador comprometido e consciente de seu papel, que os problemas da educação brasileira [...] são muito menos técnicos - pedagógicos e muito mais políticos (GRACINDO, 1994, p. 15).

Refletimos sobre a afirmação contida na citação acima, sobre as dificuldades que sentimos com a práxis com o tema gerador, quando – como já dito neste texto - muitas vezes, tão somente o pronunciar a expressão "tema gerador" na escola, nos remete a Paulo Freire e seu livro que, com um breve e grave título, "Pedagogia do Oprimido", chama atenção para a política na Educação. Como também já dissemos neste texto, o trabalho com tema gerador no FIC Goiânia (2010 a 2012) foi marcado por dificuldades e desafios durante o curso, às vezes mais próximo de uma concepção progressista e dialética de educação, às vezes menos; às vezes mais coletivamente construído, às vezes mais individualmente. Por exemplo, a nosso ver o contra-tema que estabelecemos, "Os moradores são os responsáveis pela solução dos problemas da comunidade", está imbuído de um grande teor revolucionário e não foram todos/as os oito professores/as do curso que se identificaram com essa abordagem teórico-metodológica.

Consideramos que uma identificação de professores atuantes na educação de jovens e adultos trabalhadores com essa modalidade de educação faz-se necessária. Tais identificações pessoais,

profissionais e sociais para o trabalho com tema gerador na EJA pode se dar também pela proximidade social e afetiva com o bairro e a localização geral das escolas de educação de jovens e adultos trabalhadores, geralmente nas chamadas periferias da cidade, onde também ficam situadas as moradias da maioria dos/as estudantes, como é o caso do curso PROEJA FIC em Alimentação, em Goiânia. As situações de moradia e as sensibilidades com o lugar também influenciam as construções identitárias de docentes e de investigadores com o conhecimento sobre aspectos da história de criação, até mesmo, das escolas, convivendo eles com a comunidade e compartilhando sentidos e significados do lugar. Para a compreensão das resistências docentes, consideramos os estudos sobre tema gerador como uma opção - ou rejeição – de política de transformação de realidades: em tais rejeições e resistências, verificamos um distanciamento ligado à necessidade de uma relação "ôntica com o sistema de ensino / totalidade das relações sociais ocorrentes no contexto histórico e cultural em que a escola está inserida", conforme o discutido por Reis (2000, p. 7). Assim, percebemos os prejuízos nas escolas de periferia quando os professores geralmente moram em bairros mais 'nobres' e/ou não se identificam com as concepções políticas dessa modalidade de educação, e "[...] não têm vínculo com os moradores e os encaminhamentos dos problemas da comunidade como condição intrínseca de aprendizado e desenvolvimento (REIS, 2000, p. 7).

Evidentemente não devemos nos apoiar unicamente na sensibilidade do lugar para entender o mundo e, na verdade, morar no mesmo bairro em que moram os estudantes não é absolutamente necessário. Mas nossas experiências com coletivos docentes reforçam a ideia de uma condição intrínseca de aprendizado e desenvolvimento: justamente o vínculo com os moradores e o envolvimento com as situações, com os problemas e com os desafios da comunidade.

No curso PROEJA FIC em Alimentação (2010 – 2012) os/as estudantes apresentaram problemas e desafios trazidos à tona com a investigação para a construção do tema gerador. Suas discussões

para os roteiros dos vídeos *stopmotion*, com o ateliê de arte digital, confirmaram o que tinham respondido e o que interpretamos a partir de seus questionários narrativos, no início da investigação. Os temas que os estudantes roteirizaram foram recortes a partir da realidade social, por exemplo, a fila de espera para o (mau) atendimento público de saúde: essa é uma "grande ideia", uma situação problemática e desafiadora, composta de relações complexas e que, evidentemente, não pode ser compreendida apenas por uma ou outra disciplina. Consideramos também o potencial integrador da abordagem teórico-metodológica com temas geradores para os diferentes conteúdos disciplinares que, desse modo, podem realmente se tornar significativos para os estudantes, em abordagens de inter ou transdisciplinaridades.

Para os conteúdos de Artes Visuais, os cartazes da manifestação política idealizada pela Turma 2, com o vídeo *stopmotion*, por exemplo, com suas situações vivenciadas pelos/as estudantes, foram enfatizados para conteúdos de artes visuais, valorizando-os e tornando-os úteis para o cotidiano dos/as estudantes. Pode-se considerar uma seleção mais adequada que as seleções tradicionais e ingênuas, uma nova seleção de informações e conteúdos que atendam aos interesses e problemas da vida dos estudantes, tornando-os mais significativos - de forma contrária ao que se pode ouvir na escola, que "trabalhar com tema gerador atrapalha os conteúdos das disciplinas".

Diante de situações tão negativas como a de se considerar, ainda hoje, que trabalhar com temas geradores atrapalha os conteúdos das disciplinas, refletimos com Reis (2000, p. 6), que fazer uma educação progressista com jovens e adultos trabalhadores torna-se coerente se se contar com profissionais cada vez mais engajados em uma estratégia de luta da sociedade civil com os movimentos sociais, articulando-se e organizando-se para uma política pedagógica alternativa em relação às tradicionais e à classe política que, por si só, não atenderá aos interesses das classes subalternas.

FIC Ceilândia: PROEJA Formação Inicial e Continuada – FIC em Arte Digital Básico

No período de 2007 a 2014, o Projeto PROEJA Transiarte tem desenvolvido uma pesquisa-ação (BARBIER, 2007) na Região Administrativa de Ceilândia, especificamente no Centro de Educação Profissional de Ceilândia-CEP, e no Centro de Ensino Médio número 03-CEM03, escolas essas, distantes entre si cerca de 1000 metros. Tendo em vista, a natureza da pesquisa-ação, considera a escuta dos sujeitos da pesquisa como parte estruturante do desenvolvimento das investigações, nesse período, várias ações têm sido realizadas. Especificamente, em 2011, foi realizado o curso Proeja FIC em Arte Digital Básico.

O objetivo do curso PROEJA FIC Arte Digital Básico foi oportunizar uma formação na perspectiva do desenvolvimento integral dos seres humanos, conforme pressuposto da Educação Integrada, "[...] ou seja, uma educação que busca o desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas. Que significa ainda a livre e a plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem [...] (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 155).

Para viabilizar esse curso básico, três ações pedagógicas se complementaram e integraram: a Oficina Transiarte no CEM 03; a Coordenação Coletiva; e o Espaço de Convivência. A principal distinção entre essas três ações foi a localização em que se desenvolveram, CEM03 ou CEP-Ceilândia. Não existia uma separação rígida entre elas, já que fizeram parte de uma mesma práxis educativa e estavam imbricadas em um processo complementar e contínuo. A separação foi apenas uma contribuição para a melhor compreensão do leitor.

A Oficina Transiarte, conforme descrição de Rodrigues (2010), acontece junto aos professores e estudantes que aceitam participar do trabalho nas disciplinas das áreas de conhecimentos disciplinares da Educação de Jovens e Adultos. O processo não é imposto aos docentes**:** é um "convite" (RODRIGUES, 2010, p. 78-79).

Inicialmente, propõe-se aos estudantes e ao professor a proposição/identificação de uma situação-problema-desafio (REIS, 2011). Questiona-se a respeito do que gostariam de transformar na realidade que vivenciam. Várias propostas são levantadas, debatidas e priorizadas. Um intenso debate, um grande fórum (REIS, 2011) é realizado. Prioriza-se, finalmente, uma situação-problema-desafio (REIS, 2011) para ser trabalhada ao longo do semestre. Conforme descrito por Rodrigues (2010), essa oficina tem sido constituída na seguinte trajetória: 1) escolha da situação-problema-desafio, 2) elaboração coletiva do roteiro, 3) experiência com a transiarte: gravações e produção do vídeo e busca pela superação da situação-problema-desafio identificada.

No caso do curso Proeja Arte Digital Básico, a Oficina Transiarte ocorreu, simultaneamente, nas disciplinas de Matemática, Português, Geografia e Arte Digital. A situação-problema-desafio escolhida foi a Educação Solidária, haja vista os relatos de estudantes que denunciavam a falta de políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos em Ceilândia e, também, a proposição da professora de matemática que, preocupada com o desenvolvimento da turma na disciplina, indica aos estudantes da turma a realização de monitorias de matemática para ajuda mútua das dúvidas e dificuldades.

As coordenações coletivas aconteceram às quartas-feiras, no horário das 20h às 22h, no CEM-03, com a participação do professor Manoel (Geografia), a professora Joana (Português), a professora Tereza (Matemática), o prof. Antônio (Arte Digital) e os estudantes e professores da UnB. Todos/as os que participaram demonstraram-se motivados para a realização das atividades do curso Proeja Arte Digital Básico.

O objetivo do espaço *Coordenação Coletiva* foi planejar a integração da situação-problema-desafio discutida e acordada pela turma, com áreas de conhecimento disciplinares da EJA: Português (criação de textos coletivos de raps e cartas ao governador sobre a educação solidária); Geografia (localização cartográfica em mapas); Matemática (quem ensina aprende em dobro). Objetivou-se, com

isso, integrar dialógica e coletivamente o conhecimento que estava dividido, tendo como eixo dorsal a situação-problema-desafio.

O Espaço de Convivência no CEP-Ceilândia, com o Proeja FIC Arte Digital Básico aconteceu semanalmente, aos sábados, no horário das 8h às 12h, no CEP-Ceilândia, no Teatro de Arena e(ou) em um dos laboratórios dessa instituição. A proposta do sábado emergiu como alternativa às dificuldades de horário dos sujeitos que participavam da Oficina Transiarte-CEM03, no período noturno, de continuar o percurso formativo no CEP-Ceilândia.

As atividades do espaço de convivência eram planejadas semanalmente, às quartas-feiras, no período noturno, na coordenação coletiva, junto aos professores do CEM 03, e às sextas-feiras, no período matutino e(ou) vespertino, nas reuniões avaliativas e formativas que ocorriam na UnB. Vale salientar que essas atividades buscaram estar estruturadas de maneira orgânica com as atividades já ocorrentes no CEM 03. Como aconteceram aos sábados, os estudantes puderam levar seus filhos, já que também foram planejadas por pedagogos, em processo de formação, algumas atividades pedagógicas para os filhos dos jovens e adultos trabalhadores.

A partir do delineamento dessas três ações pedagógicas do curso do Proeja Arte Digital Básico, iniciou-se, no dia 16 de agosto de 2011, no CEM 03 uma mobilização/divulgação do projeto junto a todos os primeiros semestres do terceiro segmento (Ensino Médio) da EJA do período noturno. Os interessados, e os que possuíam disponibilidade aos sábados, foram redirecionados para uma única turma, o "Primeiro F" (primeiro semestre do terceiro segmento, Ensino Médio, da EJA).

O curso iniciou-se com a discussão da situação-problema-desafio (REIS, 2011), proposta realizada e consolidada no Proeja Transiarte, por meio da Oficina Transiarte-CEM03. A situação-problema-desafio escolhida pela turma "Primeiro F" foi a Educação Solidária. Essa situação emergiu nas discussões, pois na turma existia uma estudante que relatou que sua irmã, de 32 anos de idade, era analfabeta. Diante desse fato, a turma do "Primeiro F" pensou em

estratégias para ajudá-la, chegando então à discussão da alfabetização de jovens e adultos e à ausência de ações do governo distrital, em 2011, para atendimento dessa demanda. Outro ponto que também embasou a escolha da situação-problema-desafio da Educação Solidária foi a discussão trazida pela professora de Matemática que relatou que os estudantes da turma "Primeiro F" estavam tendo dificuldades nessa disciplina. Frente a isso, propôs-se um processo de monitoria, de ajuda mútua, entre os estudantes da própria turma: uma forma de Educação Solidária.

Com base na situação-problema-desafio escolhida – Educação Solidária –, no espaço da coordenação coletiva, discutiu-se as possibilidades de integração das ações: como trabalhá-las articulando-as às áreas de Português, Matemática, Geografia e à formação profissional dos estudantes?

Com o prosseguimento do projeto, possibilidades foram construídas de forma coletiva. Em uma das coordenações coletivas, a professora Joana, de Português, pontuou que o foco de seu trabalho com os primeiros anos era a produção de texto. Como proposta de ação para dialogar com esse objetivo da matriz curricular de Português para o primeiro semestre F do terceiro segmento (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos (Primeiro F) foram realizadas quatro produções coletivas de textos sobre a situação-problema-desafio escolhida: A *Carta ao Governador*, dois *Raps* e um texto em prosa, intitulado *Mensagem*. Todos os textos abordaram a questão da Educação Solidária, e foram produzidos, trabalhados e corrigidos coletivamente, com o apoio da professora Joana. Propôs-se aos sujeitos da EJA a produção de textos diferentes, com especificidades próprias. A produção não era individual. Era coletiva.

Na coordenação coletiva de 6 de outubro de 2011, também se iniciou a discussão da integração da área de Matemática com a situação-problema-desafio da Educação Solidária. A professora de Matemática disse que estava trabalhando nos primeiros anos das séries iniciais da EJA com o conteúdo Função de Primeiro Grau. Diante dessa colocação, questionou-se: como relacionar a Educação

Solidária com a função de primeiro grau da Matemática? Conforme relato da mestranda Amanda, registrado no Diário de Itinerância, o processo assim se desenvolveu:

> [...] Se a função está associada a duas variáveis conseguimos pensar que uma delas é a Educação Solidária e a outra o seu impacto na vida dos estudantes? Hum, complicou... Vamos pensar... Espera! Luz, lâmpada e Ação... A professora [Tereza, de Matemática] teve um insight: **A formula é: Quem ensina aprende em dobro!** A relação de proporção é desenvolvida no gráfico, chegando à reta que constitui a trajetória desse(a) estudante que atua em uma perspectiva de Educação Solidária! (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2011, p. 115, grifo nosso).

Com a expressão "quem ensina aprende em dobro", a professora de Matemática trabalhou com os estudantes do "Primeiro F" a proporcionalidade de duas variáveis em uma função de primeiro grau - um dos conteúdos programáticos daquele segmento (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a professora, a reta adquirida por essa função, relacionada com a situação-problema-desafio da Educação Solidária, traduzia a própria trajetória do sujeito da EJA.

Articulado à consolidação dos textos coletivos e ao trabalho com função de primeiro grau sobre a Educação Solidária, no Espaço de Convivência no CEP-Ceilândia, aos sábados, pela manhã, voltou-se o foco para as questões: como representar os textos escritos em dramatizações? em imagens? Variações que, segundo Rodrigues (2010, p. 88), fazem parte do processo da Oficina TransiarteCEM-03: "Como os materiais podem variar desde uma dramatização, até bonecos feitos de argila, massa de modelar, recortes de revista, desenhos ou outros [...]".

Como exercício de aprendizagem, propôs-se a divisão do grupo em três. Cada grupo ficou com um texto coletivo e uma técnica. O primeiro grupo ficou com a dramatização. A partir das duas produções de *rap*, os sujeitos fizeram uma dramatização. O segundo grupo, com recortes de revistas, realizou a construção de um painel

com imagens que expressaram o significado do texto da "mensagem". Por fim, o terceiro grupo ficou com a carta ao governador, utilizando-a para expressar a técnica do *stopmotion.*

No segundo grupo, com base no texto sobre Educação Solidária, a *Mensagem,* os estudantes da EJA foram convidados a escolher imagens em revistas que traduziam a significação discutida e escrita em formato de texto. Os estudantes apresentaram para os demais colegas o texto coletivo e as imagens de revistas escolhidas pelo grupo. O ir à frente. Colocar-se. Falar. Desencadearam assim, um processo de dessilenciamento dos sujeitos, conforme práxis de Reis (2011, p. 71). Além das colagens em revista, os sujeitos do segundo grupo também foram inseridos em técnicas teatrais, embasadas nos dois r*aps* produzidos.

Com a intenção de envolver todos os sujeitos na dramatização, exercitou-se um dos elementos do teatro do oprimido (BOAL, 2005, p. ix), denominado teatro-imagem. No caso do teatro-imagem realizado, os sujeitos traduziram a união de todos para ajudar um amigo. Aqui, esse amigo era um dos estudantes da turma, o Alex. Era a sua própria história de vida. Segundo ele, sua vida andou pelo "caminho errado" e, com a ajuda de um amigo e da família, conseguiu sair desse mundo: o das drogas. A partir do depoimento de Alex e amparados na discussão da situação-problema-desafio da Educação Solidária, a turma exercitou, por meio do teatro-imagem, formas de contribuir com a situação de opressão vivenciada pelo colega. Aprender que "problema é para ser superado" foi um dos objetivos do trabalho com situação-problema-desafio. Fruto dessa atividade, em um dos depoimentos dados sobre o curso, Alex expressou a importância do curso para sua vida:

> Meu nome é Alex, eu vim do Maranhão há cinco anos, e **lá eu não sabia de quase nada, com esse curso eu estou aprendendo quase tudo, tô até formatando computador, que eu não sabia.** O QUE É QUE VOCÊ LEVA PRA SUA VIDA DESSE PROJETO? Eu gostei de tudo, dos professores. **Até aqui na escola que eu não gostava de fazer dever, eu tô fazendo agora. Hoje eu tô feliz todo dia. Eu cheguei no curso feliz e hoje tô mais feliz** ainda.[...] (TELES;

> CASTIONI & REIS, p. 192, depoimento do estudante Alex, grifo meu).

Alex pontuou que já está até "formatando computador". Destaca-se aqui, que o curso do Proeja FIC Arte Digital Básico não ensinou especificamente a técnica de formatação de computador, mas Alex está indo além, tendo iniciativa e escolhendo seu caminho. Outro ponto que vale destacar foi que o curso motivou Alex a se envolver nos deveres da escola do CEM 03: *"Até aqui na escola que eu não gostava de fazer dever, eu tô fazendo agora. Hoje tô mais feliz ainda"*. Indícios de um processo de transformação, rumo a uma educação autônoma, motivadora e solidária: situação-problema-desafio escolhida pelos participantes.

A última técnica utilizada para expressar imageticamente os textos foi o *stopmotion.* Para exercitação dessa técnica, o terceiro grupo, utilizou o próprio corpo de uma estudante. A estudante, com base na discussão da "Carta ao governador", interpretou a sensação de um analfabeto que não enxergava (utilizando óculos escuros) e passou a enxergar (tira os óculos). Quando aprende a ler (recebe um livro e o levanta para cima). Para apresentar esse processo, tiraram-se várias fotos digitais de seus pequenos movimentos. O resultado desse exercício foi apresentado aos sujeitos do curso, que ficaram fascinados:

> Hoje eu já saio feliz, porque eu já aprendi muita coisa, tipo como interagir mais com o pessoal, o que a gente aprendeu a fazer, '**stopmotion', uma coisa bem legal, de imagens paradas, bem bacana mesmo, que eu gostei muito** (depoimento do estudante Wisley, grifo meu).

No caso do Proeja FIC Arte Digital Básico, o exercício do *stopmotion* foi o primeiro passo para inserir os sujeitos da EJA nas possibilidades para realizar trabalhos de Arte Digital, fundamentada nos trabalhos de Venturelli e Teles (2009), Rodrigues(2010) e Zim (2010).

Com essas ferramentas de imagens, foram trabalhadas com os estudantes as possibilidades de manuseio da imagem em meio digital. No caso específico do curso Proeja FIC Arte Digital Básico, a proposta foi apenas apresentar as possibilidades de trabalho com a imagem no meio virtual. Para se chegar a esse meio virtual, foi necessário incluir inicialmente os sujeitos da EJA em situações digitais, já que a maioria deles apresentava distanciamento do computador.

Após toda essa caminhada, os estudantes foram convidados a pensar e construir roteiros para produção de animações e(ou) videoclipes. Criaram três roteiros, com cenários e personagens específicos. O primeiro foi um processo de reivindicação e negociação dos cidadãos pela alfabetização, junto ao governo. O segundo roteiro foi a história de uma comunidade que se une para a construção de uma cooperativa de reciclagem. O último roteiro, com base no *rap,* foi um palco onde o *rap* é cantado.

O curso Proeja FIC Arte Digital Básico nasceu com o desafio de ser um espaço de formação integrada do ser humano. A perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano pressupõe uma formação ampliada de todas as dimensões humanas: científica, afetiva, profissional, política, coletiva, familiar, dentre outras. Nessa perspectiva, o trabalho passa a ser entendido como produção social da vida (ENGELS, 1974), e não apenas como formação profissional aligeirada, distanciada das demais dimensões do ser humano.

A formação profissional passa a constituir a formação integral do ser humano: *"Dessa primeira etapa, eu aprendi não só computador, mas "Educação Solidária". Foi isso o que marcou mais pra mim, as pessoas se uniam muito no curso, a turma ficou muito unida"* (TELES; CASTIONI & REIS, p. 193, depoimento da estudante Gisele). Não só conhecimentos técnicos com o computador, mas conhecimentos sobre o direito à educação e as possibilidades e realizações coletivas, as políticas da Educação Solidária. Indícios de uma formação que não divide e nem individualiza as pessoas, mas, ao contrário, estabelece relações sociais coletivas de natureza anticapitalista.

Considerações finais

Ao finalizarmos este texto, lembramo-nos de nossa pergunta inicial: como realizar a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional? Entre dúvidas e respostas, repensamos a pertinência desse questionamento: nossa percepção é a de que a busca não deve ser do que pode nos distinguir aparentemente, mas sim, daquilo que nos une, essencialmente. Em ambas as vivências, houve um ponto de partida comum: a escuta dos estudantes sobre os problemas e as contradições da sua comunidade, como pedra basilar do processo de ensino e aprendizagem.

As duas vivências analisadas, tanto o "FIC Goiânia (2010 a 2012) - Integração das artes visuais com o tema gerador", quanto o "FIC Ceilândia: Proeja Formação Inicial e Continuada – FIC em Arte Digital Básico", buscaram integrações escola/vida, enfatizando a igualdade como valor e optando pelas forças sociais, em detrimento das forças econômicas. Elas enfatizaram a solidariedade e buscaram combater a competição interpessoal e, com relação à ordem e a justiça social, procuraram subverter a primeira em favor da segunda. Ambas buscaram inserir nas construções curriculares as possibilidades de interferência crítica dos estudantes em suas realidades.

Assim, consideramos o que nos une: as origens e necessidades de trabalhos pedagógicos pertinentes para a integração escola e vida, feita tanto por meio da situação-problema-desafio quanto pelo tema gerador. Ressaltamos, igualmente, seus fundamentos e necessidades políticas e pedagógicas nas teias descentradas e cambiantes das relações sociais de poder e nos pressupostos da divisão de classes para a luta da modalidade de educação de jovens e adultos trabalhadores.

Referências

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Interdisciplinaridade na escola:** conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006, p. 22-57.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BORDENAVE, Juan E. Díaz Bordenave. **O que é participação**. São Paulo: Ed. brasiliense, 1994.

CAMÕES, Luís V. **Os Lusíadas**. Edição organizada, prefaciada e anotada por Reis Brasil. Lisboa: Ed. Minerva, 2ª ed, 1972.

CASTRO, M. D. R; MACHADO, M. M; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e Proeja: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Vol. 35. N. 1, pp. 151-166, 2010.

CORAZZA, Sandra Maria. **Tema gerador:** concepção e prática. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Lisboa: Presença Ltda, 1974.

GOUVEA, Antônio Fernando de. Política educacional e construção da cidadania. In: SILVA, Luiz Heron (org.) *et alii*. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito:** educação e partidos políticos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LACAZ, Guto. **Auditório para questões delicadas**. Instalação. Parque Ibirapuera, São Paulo, 1989.

LEMES, Julieta Borges. **Itinerário formativo no Proeja Transiarte de Ceilândia-DF:** uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____.**Diário de Itinerância**. Brasília: 2010 mimeo.

_____. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2011 mimeo

MACHADO, Maria Margarida & RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Interdisciplinaridade e a construção da rede temática na educação de jovens e adultos**. Goiânia, 1998 (mimeo).

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano***:* amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Campinas: Universidade de Campinas, 2000.
RODRIGUES, Dorisdei V. **O Projeto Proeja Transiarte***:* uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
TELES, Lúcio França; CASTIONI, Remi & REIS, Renato Hilário (Org). **Proeja Transiarte –** aproximar escolas e construir novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília-DF: Verbena, 2012.
TELES, Lúcio França&VENTURELLI, Suzete. **Informática aplicada às artes.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
ZIM, Aline Stefânia. **Arte, educação e narrativa no Proeja-Transiarte***:* ensaios e fragmentos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

OFICINAS PROEJA TRANSIARTE: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

Tânia Cristina Braga Reis
Simone Alves Côrtes
Bruno Formiga dos Santos

Introdução

O Proeja-Transiarte se constitui por um pesquisador coletivo que elabora na prática educativa seu corpo identitário, por meio do diálogo com os sujeitos históricos, materiais e sociais que estão imbricados na tarefa de reconstruir e modificar sua realidade histórico-social. Desenvolve-se a partir de uma metodologia de pesquisa-ação, transformando e questionando desde as concepções científicas e acadêmicas de prática de pesquisa, às concepções de educação, de escola, de homem, do papel e da importância do professor, das relações de ensino e aprendizagem, das estratégias e metodologias de ensino, assim como as abordagens educacionais presentes no contexto escolar e na cultura dos sujeitos pesquisados/pesquisadores. Fundada, principalmente, no referencial teórico de Paulo Freire, propõe uma forma de aprendizagem ativa, que modifica o ambiente escolar, provocando uma reflexão sobre os currículos, propondo a integração de saberes formais e informais, destacando a importância de aprendizagens que promovam a inclusão social e digital dos estudantes da EJAT[1], a partir da arte digital colaborativa. Por sua natureza, propõe uma reconfiguração do cotidiano escolar que procura dar novos significados às práticas educativas nessa modalidade de ensino.

O PROEJA-Transiarte trabalha sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa que se constrói no ambiente do trabalho em grupo, exigindo-se posturas democráticas, solidárias e a aplicação de princípios ligados às características da colaboração. Toda e

[1] Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

qualquer ação principia pelo processo de reflexão, prosseguindo pela proposição de situações problemas-desafios, pela formação de uma consciência crítica sobre aspectos presentes na realidade escolar, social e cultural dos sujeitos, e pela construção de respostas e saídas a essas situações, tomando por empréstimo a metodologia dos círculos de cultura, presente na prática de Freire (1980).

No desenrolar das oficinas, há a reorganização do ambiente da sala de aula, que passa a ser uma "roda de conversa" e "reflexão dialógica", onde os alunos são levados a refletir sobre problemas cotidianos, associados ao currículo. Os estudantes da EJAT veem a escola como condição de afirmação de sua subjetividade autônoma e protagonismo na História, alternativas para conseguirem condições de sobrevivência e melhoria de vida.

A Transiarte possibilita o entendimento do currículo como parte do cotidiano dos sujeitos, permitindo a integração dos saberes que foram construídos antes e fora da escola pelos jovens e adultos da EJAT, possuidores de historicidade e materialidade que precisam encontrar espaço na escola, indo além da visão tradicional de currículo e extrapolando a exposição de conteúdos formais necessários à preparação para concursos e vestibulares. Nesse sentido, as oficinas são ricas oportunidades de promoção de saberes existentes e de construção coletiva de novos conhecimentos.

O currículo transiarte: uma experiência sob o olhar das teorias críticas de currículo

A experiência considerada neste texto foi desenvolvida em uma turma de terceiro segmento da EJAT. A EJAT no Distrito Federal está dividida em três segmentos: o primeiro segmento abrange os anos iniciais do ensino fundamental, o segundo, os anos finais, e o terceiro segmento equivale ao ensino médio. No início do trabalho, a turma do segundo segmento da EJA, na disciplina de matemática, oferecida no turno noturno de 2013, apresentou resistências, atitudes negativas e insegurança em relação ao desenvolvimento das oficinas no horário das aulas, sob a alegação de que poderiam interferir no

desenvolvimento curricular e prejudicar a aprendizagem, realidade já discutida por Angelim, Reis e Bruzzi (2012) em outras experiências do PROEJA-Transiarte.

Diante do desafio, os mediadores[2] tiveram que discutir com os alunos, aspectos ligados a interdisciplinaridade, levando-os a refletir sobre como as propostas da Transiarte poderiam ser utilizadas como estratégias de ensino e aprendizagem. Esse processo foi seguido por uma série de discussões e reflexões, expondo-se as razões dos alunos e as possibilidades de mudanças que o programa poderia provocar, pensando na integração de conhecimentos pela arte e recursos tecnológicos. Na medida em que os alunos passavam pelo processo de confronto entre as concepções de senso comum que demonstravam conceitos tradicionais e tecnicistas de ensino, presentes em suas falasforam reconfigurando tanto os discursos, quanto as práticas. Assim, a turma aceitou o desafio de realizar o trabalho em conjunto, sob a condição de desistência, no caso de não concordarem com os procedimentos e com os resultados.

A proposta do Transiarte é integrar as disciplinas à experiência estética propiciada pela criação artística na arte digital, através da interdisciplinaridade e por isto, os conteúdos disciplinares são importantes para seu desenvolvimento. A Transiarte oferece a oportunidade de construção de um conhecimento voltado para a atuação no contexto social, entendimento que nos remete a um conceito de currículo explicado e discutido pelas Teorias Críticas de Currículo. De acordo com Silva (2003), as Teorias Críticas de Currículo defendem que o currículo escolar reflete os valores da sociedade, trabalha pela manutenção do *Status Quo*, sendo claramente um instrumento de poder da classe dominante. A concepção de currículo está ligada também às de sociedade e educação, imbuída de diferentes sentidos sociais e políticos, reproduzindo interesses de classes dominantes. O currículo não constitui apenas uma lista de conteúdos que devem ser seguidos

[2] Mediadores são considerados os pesquisadores do Proeja Transiarte que fazem parte da rede de pesquisa do OBEDUC, que compreende as universidades de Brasília, Federal de Goiás e Federal do Espírito Santo.

pela escola, mas se define por toda a trama de comportamentos e elementos culturais presentes e reproduzidos no contexto escolar (SILVA, 2003).

Por se construir na prática da pesquisa-ação, que "almeja a transformação da realidade tanto quanto a produção do conhecimento" (ANGELIM; REIS; BRUZZI, idem, p. 78), o PROEJA-Transiarte realiza a integração curricular a partir da reflexão em torno de situações problema-desafio definidas por Reis (2011, p.56, apud REIS et al, 2012 p.111), como "necessidades [afetivas], econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido".

Seguindo a pedagogia freireana, toma como ponto de partida a palavra carregada de significados para o grupo e o tema gerador, a partir dos quais se pode construir um novo currículo voltado para o estudante, utilizando-se a interdisciplinaridade. Santomé (1998) debate a integração como uma maneira de superar a alienação e a fragmentação do currículo. Assim, em termos de conhecimento, os componentes curriculares não ficam isolados, apesar de ser esse o tratamento que lhes é dado pela escola. A esse respeito, o autor afirma:

> O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrado em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc. (p.25).

Apesar das dificuldades experimentadas durante o processo de iniciação das oficinas, foi possível dar início às discussões com os estudantes, explorar seus conhecimentos e dialogar com o universo cultural da comunidade, aliando a preocupação com a sua formação acadêmica, às necessidades do mundo do trabalho, que ultrapassam o ensino programado para preparar trabalhadores para um mercado capitalista. Sob este enfoque, Santomé (2013, p. 13) que critica a educação ainda presente na prática educativa moderna, leva-nos a questionar os propósitos da EJAT e os currículos praticados em suas

escolas e salas de aula, uma vez que estamos rodeados por mudanças radicais que exigem, no mesmo passo, mudanças educacionais e escolares. O autor afirma que a sociedade contemporânea vivencia revoluções nas tecnologias da informação e comunicação, nas comunicações científicas, nas estruturas das populações das nações e dos Estados, nas relações sociais, econômicas, ecológicas, políticas, estéticas, nos valores, nas relações de trabalho e no tempo de lazer, e na educação. Defende que a escola é o ambiente onde essas revoluções devem ser consideradas e discutidas. O currículo Transiarte apresenta-se como uma proposta de questionamento da realidade social em que estão inseridos os alunos, situando-se, portanto como meio de reflexão para as revoluções referidas por Santomé.

Acreditando que a escola seja um espaço de promoção de mudanças, Santomé (idem, p. 109) coloca:

> O mercantilismo consumista acaba gerando um notável empobrecimento e degradação moral da educação. Consequentemente, urge apostar em uma educação para enfrentar este simplismo mercantilista segundo o qual as pessoas valem o que possuem. Essa é uma tarefa urgente de qualquer sistema educacional que queira apostar em dimensões cívicas e em converter cada estudante em autêntico cidadão comprometido e solidário com seus vizinhos.

A crítica do autor nos faz questionar essa visão de sociedade, de escola e de currículo, que trabalha apenas na busca da preparação de seres humanos para serem mercados consumidores e para refletirmos sobre o quanto a educação pública na EJAT perpetua a exclusão. Apple (2006), compreende que a educação possui caráter político, atrelando conhecimento a questões de poder. De acordo com as Teorias Críticas de Currículo, o conhecimento confere poder ao sujeito, na medida em que oportuniza acesso a espaços sociais e profissionais mais elitizados (APPLE, 2006).

O currículo de matemática: ensino da matemática, transiarte e integração curricular

Refletindo acerca das relações entre poder e conhecimento, uma importante ideia relacionada à matemática e ao ensino dessa disciplina apareceu nas falas dos alunos. Através de suas falas, pudemos inferir que para os participantes da oficina, a matemática representa uma ciência importante para o desenvolvimento profissional e que deve ser aprendida e ensinada apenas através de aulas expositivas e de repetição de exercícios. D´Ambrosio (2009) defende que a matemática é produção humana, cultural e histórica, e que não existe uma matemática, mas muitas matemáticas. Entende que a escola deve trabalhar os conceitos validados pela ciência, mas que precisa valorizar o que é produzido de conhecimento matemático por diferentes povos, grupos sociais e sujeitos, estabelecendo relações com os conhecimentos cotidianos.

A ideia de que há uma única matemática e apenas uma maneira de ensiná-la reafirma a crítica feita por Freire (1987) à educação tradicional, denominada por ele de "educação bancária", que compreende o aluno como ser passivo, não criativo, acrítico e subjugado a ser um depósito de informações. Além disso, o professor é visto como detentor de conhecimentos formais que devem ser depositados como informações necessárias ao estudante. "Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão "bancária"[3] propor aos educandos o desvelamento do mundo (FREIRE, idem, p. 61). O desenvolvimento curricular, baseado na explicação de conteúdos por meio de aulas expositivas, coloca o professor em atividade matemática e o aluno em escuta. Este tipo de educação ainda é uma prática comum na EJAT.

O conhecimento não é neutro e a matemática tampouco o é: em nossa sociedade conhecimento matemático significa poder. D´Ambrosio (idem, p. 77) se refere a uma matemática dominante, que seria "instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas vezes utilizado como instrumento de dominação". A escola

[3] As aspas na expressão "bancária" estão colocadas no texto pelo autor

promove exclusão quando considera como conhecimento matemático apenas o da matemática formal. Os sujeitos da EJAT lidam com matemática e constroem conhecimento matemático no dia a dia em suas vivências sociais, e esses conhecimentos são desconsiderados pela escola. Sobre a exclusão social realizada na escola e por ela, D´Ambrosio denuncia:

> A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar (D´AMBROSIO, 2009, p. 9).

A intencionalidade ou a neutralidade das ações educativas podem ser reconhecidas pela capacidade de conectar, ou não, os currículos às realidades dos estudantes, e de utilizar a flexibilização dos conteúdos, pois quando se ensina matemática como um conhecimento acabado, desconsiderando o contexto sócio-cultural dos sujeitos, de uma só forma para todos, percebe-se que esse ensino tem por finalidade homogeneizar e classificar os estudantes. Neste processo, aqueles que não se enquadram nos padrões, acabam sendo excluídos. A lógica da exclusão se reflete no ensino que acredita na existência de uma única matemática possível, a formal.

Opondo-se a essas interpretações e a esse tipo de ensino, o PROEJA-Transiarte coaduna as intenções proposta pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para a EJAT. O currículo da SEDF nos fala do público atendido na EJAT e traz os seguintes textos relacionados ao atendimento das características dos estudantes, propondo práticas curriculares que possam atender suas demandas:

> Compreender as funções da Educação de Jovens e Adultos implica desenvolver práticas curriculares que incorporem as especificidades e a diversidade cultural presentes no universo dos jovens, adultos e idosos, criando situações e ou estratégias de aprendizagem que dialoguem com seus saberes, conhecimentos, experiências e projetos de vida […] Dadas às características fundamentais da EJA, importante se faz ofertar o atendimento da

> demanda, tomando como base o sujeito em sua integralidade, e diversidade - tanto no que diz respeito à vida social quanto ao mundo do trabalho - percebendo e entendendo esse indivíduo em busca de seu espaço social, com possibilidades e perspectivas de aprendizagem ao longo da vida (SEDF, 2013, p. 12 e 13).

O conhecimento matemático importante é aquele que contribui para a atuação consciente do homem em sociedade. Ao falar da matemática escolar, D´Ambrósio (idem, p. 80) afirma que "Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado aos valores e expectativas da sociedade". Compatível com a intenção de construção de uma nova sociedade baseada na justiça social está o interesse de democratizar oferecendo o acesso ao conhecimento, dentre eles, o conhecimento matemático.

Nas oficinas, foi possível perceber que a aprendizagem matemática era importante para os estudantes, sendo que essa preocupação esteve presente, todo o tempo, nos discursos. Através do processo colaborativo os estudantes construíram conhecimento e ressignificaram a maneira de aprender a disciplina, por meio da produção da arte digital.

> Estou vendo o motivo de ter o Transiarte na escola. Agora eu aprendi matemática junto com os meus colegas, de uma maneira que não vou esquecer mais (Estudante do CEM 3 de Ceilândia).

> Eu me sinto uma artista com o que fizemos, e além de tudo aprendemos matemática (Estudante do CEM 3 de Ceilândia).

Outro ponto de discussão a ser destacado sobre a experiência das oficinas de matemática é o da integração curricular. Santomé (1998) defende que o currículo fragmentado em disciplinas fechadas em si mesmas contribui para a alienação do estudante. Entende que o currículo que integra as disciplinas por meio de projetos, temas e outros mecanismos pode facilitar a constituição de uma visão de mundo mais ampla, consciente e autônoma.

O PROEJA-Transiarte propôs a integração da matemática com a arte digital por meio da resolução de situação problema desafio. O desafio apresentado nessa experiência foi justamente a angústia de aprender matemática em tempo reduzido. Os estudantes angustiavam-se por terem um currículo extenso e o curto período de tempo, de um semestre, para aprender. Entendiam ainda que só se aprendia matemática por meio de aulas expositivas e repetições de exercícios. Através da integração curricular da matemática com a arte digital e da ressignificação da maneira de aprender, desenvolvidas nas oficinas Transiarte, a aprendizagem matemática ganhou novas possibilidades.

Ainda sobre as oficinas, pode-se destacar a questão da aprendizagem não ter ocorrido de maneira individual, mas de ter sido coletiva, num processo colaborativo, o que também acrescenta outros contornos importantes ao currículo. Segundo Hiltz (1998, apud MOTA, 2009), a aprendizagem colaborativa, pressuposto para a construção do trabalho coletivo e em grupo, contrapõe-se às abordagens tradicionais/passivas, sendo uma forma ativa e interativa pela qual a aprendizagem é construída no processo social, pela comunicação com os outros, pelo diálogo e confronto de ideias, resultando o conhecimento das reações e respostas produzidas nessas situações. Inerente ao processo de desenvolvimento do PROEJA-Transiarte é a produção do conflito, descrito por Grossi (1985) como necessário ao processo de desestabilização de estruturas de pensamento, para a aceitação de novas concepções.

A colaboração na construção coletiva das produções artísticas dos grupos do PROEJA-transiarte

Um dos objetivos do PROEJA-Transiarte é o promover a inclusão digital e social dos estudantes da EJAT, pelo desenvolvimento de habilidades e competências ligadas às novas tecnologias computacionais, através da Transiarte. Esta forma de ciberarte é uma linguagem mediadora do processo de aprendizagem colaborativa, que se desenvolve em forma de oficinas, seguindo-se

10 passos para a produção artística (TELES, 2012, p. 132). A Transiarte depende de um trabalho coletivo consolidado, ligado à colaboração, definida por Cortelazzo (2000) como uma espécie de catalisador para que os sujeitos desenvolvam sua capacidade de raciocínio, ao usar com seus colegas e com o mediador, técnicas e estratégias de raciocínio para solucionarem, em conjunto, algum problema. Para Ferreira (apud BARROS, 1994, p.38) "a colaboração é um trabalho em comum com uma ou mais pessoas". Ainda no campo conceitual, Kaye (apud BARROS, 1994, p. 20) afirma que:

> Colaborar significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo, de criar alguma coisa nova ou diferente, através da colaboração, contrapondo-se a uma simples troca de informações ou de repasse de instrução. A colaboração relaciona-se com a contribuição, envolvendo o trabalho coletivo, visando o alcance de um objetivo comum, o que pressupõe o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Coopera com o escopo teórico e filosófico do PROEJA-transiarte as elucubrações de Behrens (2002) que versa sobre o processo colaborativo unindo visão holística, abordagem progressista de ensino e pesquisa, com tecnologia inovadora. As atividades colaborativas auxiliam no desenvolvimento de aprendizagens multidimensionais, pluridisciplinares e significativas, uma vez que o trabalho coletivo se contraponha às práticas tradicionais, permitindo que os estudantes aprendam, na medida em que se relacionam uns com os outros, no trabalho em grupo.

Faz-se relevante a análise e a reflexão sobre como acontece a colaboração no grupo, observando-se as dificuldades aí enfrentadas e as possibilidades de intervenção mediadora que possam auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, por meio da interação social, entendida por Vygostky (1896-1934) como promotora de aprendizagem, sem a qual os indivíduos não se desenvolvem.

Estabelecemos uma relação entre esses passos e algumas dimensões da aprendizagem colaborativa (CORTELAZZO, 2000) que foram aqui agrupadas em quatro campos, tratando o primeiro, do funcionamento do grupo, o que inclui a definição de objetivos comuns, de limites de responsabilidade, tempo de dedicação e contribuição de cada membro do grupo. O segundo agrega aspectos relacionados à interação considerando o processo de troca de informações e a comunicação entre os pares, as relações estabelecidas entre eles, assim como as divergências decorrentes das discussões e argumentações provocadas pelos mediadores durante a produção artística. O terceiro trata dos "espaços de criação" destacando a importância da organização de ambientes adequados para se construir a colaboração e o compartilhamento de ideias, diferenciando-se espaços formais como laboratórios e salas de aula, e informais, a comunidade, as entidades de caráter social ou religioso, por exemplo. Nessa dimensão, considera-se o fato de os estudantes poderem utilizar, de forma crítica e criativa, os conhecimentos construídos no ambiente escolar e de aplicá-los à situações de vida cotidiana. A quarta dimensão nos fala das diferentes formas de representação, ressaltando que os trabalhos produzidos pelos grupos podem ser representados e desenvolvidos por meio de expressões artísticas e pelo uso de diferentes tecnologias computacionais interativas.

O trabalho de grupo na Transiarte

O grupo de trabalho em estudo foi constituído considerando-se a especificidade da turma, que tinha 12 alunos matriculados, uma vez que as matrículas na EJA são feitas em disciplinas, sem grade curricular fechada, permitindo que o aluno compareça à escola só nos horários das disciplinas em que está matriculado. Com ausências quase que diárias de alguns alunos, as oficinas contaram com a participação de cerca de 8 estudantes, justificando a formação de um só grupo. Sobre o aspecto da formação de grupo, Teles (2010) afirma que, para se construir o trabalho coletivo que permita a

consecução do objetivo em comum e a aprendizagem colaborativa, é preciso formar grupos com, no máximo, oito alunos. Sobre este aspecto, Cortelazzo (2000) destaca a importância de se definirem objetivos comuns em torno dos quais os alunos possam se organizar e aprender. Com auxílio do mediador, a definição desses objetivos é direcionada pela proposta de trabalho, (situação-problema-desafio), pela tarefa definida ou atividades apresentadas aos alunos que estão ligados, por sua vez, às aprendizagens que se pretende desenvolver.

Tendo sido definida a situação problema-desafio no primeiro encontro da oficina, constituiu-se a seguinte pergunta: "Como solucionar a falta de tempo dos alunos para se dedicarem aos estudos e se colocarem em par de igualdade com os alunos do Ensino Regular?". O diálogo amistoso, respeitoso e desafiador proposto por Freire (1987) desempenha papel fundamental no desenvolvimento desta etapa, uma vez que a pergunta, assim como a definição de um objetivo comum que oriente todas as ações do grupo, dependem da comunicação e do processo de interação entre os sujeitos. Segundo o autor, a comunicação depende da colaboração e da capacidade de expressar o mundo através da palavra, que é a essência do diálogo, por meio do qual torna-se possível conhecer o mundo comum das consciências. Assim, ele afirma que "o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo" (p. 10), destacando a importância do diálogo na construção colaborativa e crítica do mundo, que deflagra o processo de libertação e de mudança, histórico na vida dos sujeitos, Freire afirma:

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e,

> incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 1987, p.8-9).

Segundo Cortelazzo, nos projetos colaborativos, a comunicação é importante, devendo por isso ser contínua, alimentada pela participação e contribuição de todos os membros do grupo. Nesse sentido, para que aconteça com fluidez, depende da integração interpessoal, entendida pela autora como as conexões estabelecidas entre pessoas que, no contexto do trabalho em grupo, conseguem compartilhar experiências e informações, construindo em conjunto novas aprendizagens. A escola soviética que apresenta fundamentos para a educação sóciointeracionista, representada no Brasil por Vygotsky, defende a ideia de que a aprendizagem se constrói no processo de interação social, enquanto os sujeitos compartilham experiências e saberes, sendo a linguagem um instrumento de mediação. É ela que imprime três mudanças fundamentais no comportamento humano, primeiro, permite que o indivíduo lide com objetos do mundo exterior, mesmo que eles estejam ausentes; segundo, a linguagem torna possível a análise, as abstrações e as generalizações de objetos, eventos e situações presentes na realidade; e em terceiro plano, a linguagem põe em funcionamento a comunicação entre os homens, garantindo que sejam preservadas, transmitidas e assimiladas informações e experiências que foram acumuladas pela humanidade (REGO, 2012 p.58). Assim, "o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos".

O momento de planejamento das produções artísticas e da escolha do tema, caracterizado pelas ações colaborativas dos integrantes do grupo e pela capacidade de compartilharem ideias, além de trabalharem em conjunto para solucionarem a situação-problema detectada. É no trabalho em grupo que acontece o processo de

produção artística, onde as diversas linguagens e modalidades artísticas podem ser utilizadas para construir e apresentar o itinerário da produção como trabalho final. Nessa etapa, define-se o roteiro e as técnicas artísticas das produções (animação, teatro, fotomontagem, danças, fonografia, videomontagem).

O roteiro incluiu a produção de uma paródia, utilizando fórmulas matemáticas trigonométricas. O grupo de estudantes e a professora de matemática da turma se propuseram a produzir uma paródia que ajudasse a compreender e decorar fórmulas de trigonometria. Os conteúdos relacionados à trigonometria foram debatidos com a turma, na busca da construção dos conceitos matemáticos relacionados. A partir daí foi feita a escolha da melodia e escrita da letra.

Posteriormente foi realizada a gravação, com a participação de todos os estudantes do grupo e o planejamento das produções estéticas, onde se definiu a produção de vídeo, ou animação, para ilustrar a paródia, usando recortes, colagens e massa de modelar.

Com auxílio do mediador, definiram-se também as técnicas de apresentação, elegendo-se a técnica *stop motion* para animar as imagens e a montagem do vídeo através do software Movie Maker e, em última instância, a postagem do vídeo no site do PROEJA-Transiarte. O planejamento foi feito utilizando-se a técnica de tempestade de ideias, seguindo alguns princípios da técnica de *"brainstorming"*, que propõe a um grupo de pessoas reunidas, lançar o maior número de ideias e pensamentos para chegarem a um denominador comum (OSBORN, 1953).

Na medida em que o roteiro foi sendo construído, verificou-se que uma das alunas assumiu a liderança do trabalho e, em certos momentos, inibiu a participação dos colegas e em outros momentos, incentivou essa participação. A mediação dos pesquisadores foi necessária para levar o grupo a entender a importância da contribuição de cada um como forma de valorizar seus conhecimentos e histórias de vida, assim como para definir papeis, funções e responsabilidades individuais. Tornou-se importante também trazer à reflexão a dimensão da integração que valoriza a

divergência de opiniões e a argumentação para sugerir ou inferir ideias novas, sendo uma maneira de promover o diálogo, a investigação e a pesquisa (CORTELAZZO, 2000). O paradigma esboçado em relação ao papel da mediação propõe uma releitura da ação docente e pedagógica, pois requer a adoção de uma postura democrática e sensível, capaz de ouvir e entender as necessidades dos estudantes, pela linguagem expressada e, até mesmo, pelo silenciamento ou pela acomodação (SILVA, 1999).

Na etapa de criação, entendida como o momento de execução prática do roteiro do planejamento do design, foram apresentadas melodias/músicas temáticas, para que o grupo pudesse escolher a melodia adequada para ser parodiada. Uma integrante do grupo sugeriu a música, que foi aceita pelos outros membros do grupo, sobre a qual produziram uma letra, com o apoio dos mediadores. A partir daí foram disponibilizados aparelhos de captação de voz, microfone, som, caixas de som e amplificadores, software e notebook para que a paródia pudesse ser gravada por eles, permitindo a interação dos sujeitos com as várias tecnologias utilizadas como recurso de ensino e aprendizagem. Essas atividades oportunizaram o desenvolvimento de novas habilidades e competências, abrindo o leque de possibilidades de formação para o mundo de trabalho (perseguindo o propósito de integração da EJAT à Educação Profissional), uma vez que esses recursos são utilizados em estúdios musicais, para gravação de programas de rádio e no processo de gravação de músicas.

Observou-se que a construção coletiva e a aprendizagem colaborativa foram se desenvolvendo gradativamente, na medida em que a proposta da Transiarte assumia corpo e significação para os participantes. Vencida a resistência dos estudantes apresentada no primeiro momento, um a um foi sendo conquistado no desenvolvimento das atividades, aprendendo cada um a confiar no outro, a partilhar pontos de vista, a aceitar as opiniões divergentes, agregando-as a seus conhecimentos e auxiliando na formulação de ideias, apresentando pontos comuns. Esse processo de maturação

das dimensões da colaboração e das ações colaborativas foi relatado por um dos mediadores, da seguinte forma:

> No momento de criação e gravação da paródia em áudio, encontramos dificuldade para incentivar os alunos a levantarem da cadeira para cantar a música, utilizando os equipamentos disponíveis, assim como demonstraram timidez e insegurança diante da proposta de fazer o aquecimento vocal (que exige uma ginástica facial) e corporal, que inclui alongamentos e ginásticas laborais, exercícios feitos para promover uma sensação de relaxamento e descontração. Mas, pela ação dos mediadores, aos poucos, os alunos foram vencendo as barreiras e começaram a se sentar mais próximos, participando timidamente para, ao final da atividade, aproximarem-se dos microfones e cantaram a paródia (BRUNO F. DOS SANTOS).

Foi na etapa de culminância, que inclui a montagem e postagem do trabalho na Internet, que se percebeu grau maior de interação entre os participantes, o que gerou maior colaboração para que fosse feita a ilustração da paródia. À medida que as montagens foram sendo construídas, os alunos foram desempenhando papeis específicos dentro do grupo, agindo de forma mais integrada e diretiva, demonstrando maior envolvimento com o trabalho, assim como facilidade para comunicar sugestões e propor alterações.

Os estudantes conseguiram delimitar e assumir suas responsabilidades, mantendo a integralidade das intenções para que o objetivo de construir a videomontagem pudesse ser atingido. Alguns recortavam gravuras, outros faziam as montagens, outros opinavam. Enquanto um aluno fotografava em *frames* (quadros) as montagens, outro repassava as imagens para o computador, outro ainda realizava a animação pela técnica de *Stop Motion,* (uma técnica de animação que utiliza fotografias em série para criar a sensação de movimento, podendo ser acrescentados efeitos sonoros, como legendas, fala, música, efeitos, dentre outros). Outros estudantes montavam o vídeo, utilizando o software *Movie Maker* para postagem no sítio do Proeja-Transiarte. Quando as imagens são repassadas para o contexto virtual, elas são remodeladas ou

reajustadas pelo processo de *refashioning* ou de reconfiguração estética virtual que povoa o campo da Ciberarte (MACHADO, 2007, p.73). Após serem lançados na Internet, os vídeos podem ser vistos, utilizados, remodelados por outras pessoas, perdendo-se a noção de autoria e autenticidade (BENJAMIN,1936).

Pode-se inferir que os estudantes aprenderam de forma colaborativa enquanto criavam. Eles conseguiram transformar o ambiente da sala de aula e do laboratório em espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho coletivo e da colaboração. Ao se referir a esse assunto, uma das participantes do grupo que agiu como líder no começo do trabalho, afirmou: "Agora estou vendo sentido na Transiarte!", corroborando Teles (2012), que define a aprendizagem colaborativa como aquela que põe ênfase no grupo e nas tarefas colaborativas entre professor e alunos e alunos com alunos, conceituando também colaboração na Transiarte como criação artística, colaborativa e consensual, seguindo uma metodologia que parte da formação de grupo e da geração do tema, seguida da produção, conclusão e postagem no site do PROEJA-Transiarte. Na mesma dimensão, Bruffe (1999) afirma que a aprendizagem colaborativa demonstra de maneira evidente que estudantes podem aprender melhor - mais completamente, mais profundamente, mais eficientemente - do que aprender sozinhos. Nesse sentido, a colaboração acontece não só pela ação de modificar o ambiente, dispondo os alunos em círculos, mas pela circularidade da palavra e das ideias, contribuindo para o processo de conscientização dos estudantes para sua condição e suas potencialidades.

Considerações finais

Ao final das oficinas realizadas durante o semestre, considerando os comportamentos dos estudantes, foi perceptível sua motivação e envolvimento nas atividades desenvolvidas e no trabalho em grupo.

A resistência em relação ao projeto, da parte dos estudantes, foi minimizada pela proposição de se integrar o currículo de matemática à produção artística, focando-se no desenvolvimento das dimensões da colaboração e na construção de aprendizagens colaborativas, por meio do trabalho coletivo.

As falas dos estudantes sobre o tempo escasso foi debatida de maneira que eles puderam perceber ganhos do PROEJA-Transiarte, como a possibilidade de aprendizagem matemática dentro do que foi desenvolvido. A produção artística teve como mote os conceitos de trigonometria, e as aprendizagens foram declaradas pelos estudantes. Em muitos momentos eles colocaram que o que aprenderam de matemática nas oficinas não seria esquecido, pois teve significado para eles. O significado ao qual se referiam devia-se, segundo eles, ao fato de se sentirem capazes de produzir arte digital relacionada à matemática. Os estudantes participaram ativamente da produção artística ao mesmo tempo em que mobilizavam conceitos matemáticos. A produção foi realizada pelos estudantes e não pelo professor, mudando o foco do ensino para a aprendizagem, superando o esquema da educação bancária. O interesse dos estudantes tornou-se evidente e foi possível a vivência de experiências estéticas através da produção artística integrada à matemática.

Outras discussões e avanços advieram das oficinas, que não estiveram restritos à possibilidade de aprendizagem matemática. O desenvolvimento do currículo que fragmenta os componentes curriculares é que dificulta ou impede o estabelecimento de relações entre conteúdos matemáticos e entre a matemática e as demais disciplinas. A integração de disciplinas não é tarefa fácil, no regime disciplinar que define a escola, mas a integração curricular tornou-se possível através da Transiarte. A experiência nas oficinas mostrou que é possível trabalhar a matemática integrada à arte digital. Mostrou ainda ser possível a ressignificação do currículo e da maneira de aprender, além da possibilidade de realização do trabalho colaborativo.

O despertar da consciência do sentir-se parte ativa, significativa, construtora e, sobretudo, transformadora, de que Freire tanto nos falou através da interação, do compartilhamento de conhecimentos pelo diálogo, e da construção coletiva foi alcançado pelo grupo no que se refere à colaboração. Infelizmente não por todos que iniciaram o semestre, pois muitos desistiram no caminho.

A partir daí, podemos retornar à fala dos estudantes nas oficinas, que expressava a preocupação com um tipo de ensino e aprendizagem que servisse à preparação para concursos públicos e vestibulares. Essa fala teve grande peso e relevância na condução das oficinas, pois a questão do mercado do trabalho presente na EJAT, especificamente na cultura de trabalho do Distrito Federal, que valoriza muito o trabalho no funcionalismo público, tornou-se um desafio na situação-problema-desafio dessa experiência do PROEJA Transiarte. Infelizmente, em razão do tempo e das poucas oficinas, poucas discussões encaminharam-se na tentativa de problematizar as questões do mundo trabalho, do tempo de aprendizagem e da aprendizagem escolar na EJAT. O despertar da consciência política não é tarefa para curto prazo mas foi, ao menos, iniciada. Faz-se necessário o aprofundamento constante da consciência política por parte dos pesquisadores, docentes integrados ao projeto e, por consequência, dos próprios estudantes. Essa é a crítica ao trabalho realizado nas oficinas aqui debatidas.

A percepção dos estudantes quanto ao trabalho colaborativo realizado nas oficinas foi se modificando. A motivação intrínseca foi visivelmente desenvolvida. Os estudantes demonstraram satisfação nas experiências de criação e vivências estéticas e pela oportunidade de construir coletivamente conceitos matemáticos, conforme o que foi realizado por eles. Um trecho da paródia produzida nos fala do significado do aprender oportunizado nas oficinas:

> Sou feliz; Por aprender assim; Nunca mais vão ficar rindo de mim.

O significado desse verso nos mostra o quanto a exclusão é presente e o quanto as ações intencionais do PROEJA-Transiarte

podem colaborar para a alteração da consciência dos estudantes e de todos os envolvidos no processo.

A experiência estética vivenciada pelos alunos representou um pontapé inicial para outras produções dos estudantes fora das oficinas, onde utilizaram recortes, colagens, montagens, músicas, dançassem alguns trabalhos escolares de outras disciplinas, o que acabou dando maior visibilidade à Transiarte no noturno. Estudantes de outras turmas questionaram a razão da Transiarte não ser utilizada em mais turmas, solicitaram ajuda com trabalhos e a ampliação do projeto para o semestre seguinte.

Concluindo, em meio as dificuldades e desafios, somam-se como ganhos dessa experiência nas oficinas do PROEJA-Transiarte, a possibilidade de ressignificação do currículo como algo que vai além de uma lista de conteúdos, da matemática e da maneira de aprender matemática; a realização da integração curricular da disciplina com a arte digital e a construção de um grupo que trabalha em prol da colaboração e da aprendizagem colaborativa.

Referências

ANGELIM, M. L. P., REIS, R. H. dos e BRUZZI , R. C. V. **Implicações da pesquisa-ação no PROEJA.** In:Proeja-Transiarte: Construindo Novos Sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores., Ed. Verbena, 2012.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** São Paulo. Artmed: 2006.

BARROS, L.A. **Suporte a ambientes distribuídos para a aprendizagem cooperativa.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In. Novas tecnologias e mediação pedagógica, São Paulo: Papirus, 2002.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. 1936.

BRUFFEE, K. **Collaborative learning** – higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem online**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
CORTELAZZO, I. B. C. **Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação:** relações de proximidade em cursos de pós-graduação. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
_____. Ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias de informação e de comunicação In: **Tecnologia e Educação**: Perspectivas integradoras. Curitiba: Editora Positivo, 2005, v.1, p. 82-98.
_____. Ambientes de aprendizagem otimizados pela tecnologia educacional**.** In: **Conhecimento local e conhecimento universa**l: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. v.2. p.255
D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática:** da teoria à prática. 14ª Edição, Campinas SP, Papirus Editora, 2007.
_____. **Etnomatemática: e**lo entre as tradições e a modernidade. 3ª Edição, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
MACHADO, A. **Arte e mídia**. Rio de janeiro: Zahar Editor, 2008.
OSBORN, A. **Applied imagination:** principles and procedures of creative thinking. 1953
REGO, M. T. **Vygotsky** - Uma perspectiva histórico-cultural da educação, Ed. Vozes, 2012
SANTOMÉ. J. T.. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul Ltda: 1998
SEDF, **Currículo em movimento** – Educação de Jovens e Adultos – livro 7 – Distrito Federal – Versão para validação**,** 2013. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/7eja.pdf . Acesso em: 10 de novembro de 2013.
SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
TELES, L. Pequenos grupos online: dimensões da colaboração virtual no processo de aprendizagem. **Revista Linhas Críticas**, Agosto, 2013.
TELES, L. Introdução a Transiarte. In TELES, L; CASTIONI, R.; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transiarte**: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Editora Verbena, 2012.

TELES, L. Aprendizagem em e-learning: o papel do professor online é de facilitador ou de co-gerador de conhecimentos? In: **Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Editora Pearson, 2009, p. 72-81.
TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem:** uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.
VIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**: desenvolvimento dos processos mentais superiores. São Paulo, Editora Fontes, 1991.
ZIN, Aline. **Criando Transiarte**: A produção do vídeo "Tribus". In: **Proeja-Transiarte**: construindo novos sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores., Ed. Verbena, 2012.

Sobre os autores

Adão José Araújo Abreu
Professor da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, graduado em História com especialização em História do Brasil Regional e Local pela UFG e especialização em Libras. Membro do grupo de pesquisa OBEDUC/CAPES-INEP pela UFG.

Ana Cristina Pereira Diniz
Professora da rede municipal de Goiânia. Especialista em Planejamento Educacional. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1997).

Ana Paula de Aguiar
Professora da rede municipal de Goiânia. Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da UFG.

Ariadiny Candido Morais
Mestranda em Educação, pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), com bolsa de pesquisa OBEDUC/CAPES-INEP; Graduada em Pedagogia pela FE/UFG. Atua principalmente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional Integrada a educação básica (PROEJA e PROEJA FIC). Auxiliou na pesquisa do Centro de Memória Viva MEB; colabora com o Fórum Goiano de EJA desde 2009.

Bruno Formiga dos Santos
Graduando em Pedagogia pela Universidade de Brasília, UnB.

Cláudia Borges Costa
Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Brasília (1989). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Católica de Goiás-UFG. Atualmente é apoio

pedagógico da Divisão de Ensino Fundamental - Alfabetização de Jovens e Adultos/DEF-AJA da Secretaria Municipal de Educação/SME.

Dalva Mendes de França
Possui graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Pinheiros - ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do campo, atuando principalmente no seguinte tema: Escola de Assentamento, Pedagogia da Terra e MST.

Dorisdei Valente Rodrigues
Graduada em Artes Cênicas e Artes visuais (UnB), especialista em arte,tecnologia e psicopedagogia, mestre em Educação pela Universidade Federal de Brasília (2009) e doutoranda do programa de pós-graduação em Educação: Educação, Tecnologias e Comunicação ETEC pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal nas modalidades presencial e a distância. É bolsista da rede de pesquisa do Observatório da Educação da CAPES que envolve UFG, UnB e UFES.

Edna Castro de Oliveira
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Educação pela UFES e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora associada da UFES, integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES e coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação e o Núcleo I da rede de pesquisa do OBEDUC - PPG/UFES.

Edna Graça Scopel
Formada em Pedagogia, mestre em Educação e doutoranda na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/UFES. Servidora do IFES Campus Vitória, como pedagoga do PROEJA. Membro do Núcleo I da rede de pesquisa PPG/UFES do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES-INEP- UFG/UnB/UFES.

Eliane Saiter Zorzal
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2005. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, bolsista da rede de pesquisa do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES-INEP- UFG/UnB/UFES - Núcleo I de pesquisa PPG/UFES. É membro do Grupo de Estudos e pesquisas em Sexualidades (GEPSs). Atua como professora PEB II na Prefeitura Municipal de Vitória.

Eliesér Toretta Zen
Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Atualmente é doutorando pelo mesmo Programa e membro do Grupo de Pesquisa Núcleo I do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES-INEP- UFG/UnB/UFES. É professor do Instituto Federal do Espírito Santo.

Gabriel Miranda
Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo, militante do Movimento Estudantil e bolsista de iniciação científica no Núcleo I PPG/UFES do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES-INEP- UFG/UnB/UFES.
Glaucia Maria Morais França Avelar

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1986) e especialização em Planejamento Educacional pela Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (1991). Atualmente é professora do nível IV da Secretaria da Educação de Goiás e Profissional da Educação II da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Henrique José Alves Rodrigues
Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista da rede de pesquisa OBEDUC/CAPES-INEP composta pela UFG, UFES, UnB. Possui título de mestrado em Psicologia Institucional pela UFES (2010) e de licenciatura em História pela mesma Universidade (2001). Professor da rede municipal de ensino de Vitória/ES, com atuação na modalidade EJA. Entre os anos 2011 e 2013 atuou como assessor técnico-pedagógico da Coordenação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Iraldirene Ricardo de Oliveira
Possui Mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2011). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. Concluiu a Especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Cândido Mendes em 2013. É servidora efetiva do quadro de pessoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *campus* de Santa Teresa/ES, no cargo de Pedagogo/Supervisão Pedagógica. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo na linha de Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas.

Josué Vidal Pereira
Licenciado em História pela Fundação Universidade do Tocantins (2001), Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras (2004), Mestre em Educação pela Universidade

de Brasília (2011) e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE - UFG. Atualmente é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia. Coordena o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) através da Coordenação de Programas e Projetos Especiais de Ensino PROEN/IFG.

Julieta Borges Lemes
Mestre em Educação (2012) e graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade de Brasília. É servidora pública do Ministério da Educação. Faz parte do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX e do grupo de pesquisa Proeja Transiarte da Universidade de Brasília - UnB.

Karla Ribeiro de Assis Cezarino
Possui graduação em Língua e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Technology Education - Tecnologia Educacional - West Virginia University e doutorado em Educação - West Virginia University. É professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo I da rede de pesquisa OBEDUC/CAPES/INEP - UFG, UnB, UFES. Atua na vice-coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES e coordena o subprojeto de Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Lucio Teles
Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mestre pela Universidade de Genebra. Em 1987 completou o doutorado na Faculdade de Educação, Universidade de Toronto, em Informática na Educação. Foi Professor na Faculdade de Educação, Universidade de Simon Fraser, Vancouver, Pesquisador Principal da Rede Nacional de Teleaprendizagem dos Centros

Nacionais de Excelência do Canadá. No momento trabalha com arte e tecnologia como pesquisador do Projeto PROEJA Transiarte.

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). É professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *campus* Goiânia Oeste. Atualmente participa do grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação da CAPES.

Mara Franco de Sá
Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1995) e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2000). Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Marcelo Lima
Possui graduação em Pedagogia pela UFES, mestrado em Educação pela UFES, doutorado em Educação pela UFF, especialização em Gestão do Conhecimento pela UFES, professor adjunto II do DEPS-CE-UFES, membro do PPGE -UFES na linha de pesquisa em Política, História e Cultura, membro do Núcleo de Estudos sobre o trabalho da UFES - NET, membro do comitê científico da ANPED (GT 09), vice-líder do grupo Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional com registro no CNPQ e coordena atualmente a pesquisa sobre ensino médio integrado no ES. É membro do Núcleo I da rede de pesquisa UFG, UnB, UFES do OBEDUC/CAPES-INEP

Maria Aldina Gomes da Silva Francisco
Mestranda em Educação e graduada em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é Assistente de Pesquisa do Centro Memória Viva da UFG-FE - na linha de

Educação e Movimentos Sociais, em Educação de Jovens e Adultos. É auxiliar de atividades educativas no Centro Municipal de Educação Infantil - Viver a Infância.

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1986), mestrado (2000) e doutorado em Educação pela UFG (2008). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática Docente e Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: didática, estágio, educação de jovens e adultos, educação popular e formação inicial e continuada de professores.

Maria Geovana Melim
Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992), mestranda em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES. Integra a rede de pesquisadores como bolsista do Núcleo I do Observatório da Educação (PPG-UFES-OBEDUC-CAPES-INEP - UFG/UnB/UFES). Pedagoga na rede estadual de ensino; Membro do Fórum EJA/ES e representante do NEJA no Comitê de Educação do Campo do ES.

Maria José de Resende Ferreira
Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (1990). Especialista em História do Brasil (PUC/MG). Mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional Hector A. Pineda Zaldivar. Havana/ Cuba, revalidado pela UFG (2003). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFES. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Integra a rede de Pesquisa Observatório da Educação (UFES/UnB/UFG – CAPES - INEP) e o Grupo de Pesquisa do Programa Mulheres Mil (SETEC/BRASIL/CANADA).

Maria Margarida Machado
Graduada em História, especialista em políticas públicas, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997) e doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Educação e presidente da ANPED (2013-2015). Coordena o Projeto Centro Memória Viva - Documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais do Centro Oeste e Coordena a rede de pesquisa do Observatório da Educação da Capes que envolve UFG, Unb e UFES.

Maribel Schveeidt
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Técnica em Enfermagem pelo SENAC. Atualmente é Auxiliar de Pesquisa do Centro Memória Viva da UFG-FE. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEAJA da FE-UFG, na linha de Educação e Movimentos Sociais, em Educação de Jovens e Adultos. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG e bolsista do Observatório de Educação OBEDUC/CAPES-INEP-UFG/UnB/UFES.

Maryanne Veloso
Atualmente é Professor P3 do Governo do Estado de Goiás. Mestrado em Letras e Lingüística. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

Miriam Fábia Alves
Possui graduação em História pela UEG - Universidade Estadual de Goiás (1992), mestrado em Educação pela UFG - Universidade Federal de Goiás (2000) e doutorado em Educação pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (2007). É professora adjunta na Faculdade de Educação da UFG e docente no Programa de Pós-

Graduação em Educação. Atualmente é Coordenadora das Licenciaturas/UFG e Educação Básica.

Raniére André Fernandes
Professor da Secretaria Municipal de Goiânia com graduação em História.

Reginaldo Flexa Nunes
Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo e em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em História do Brasil pela PUC-MG, professor da educação básica bolsista do Observatório da Educação OBEDUC/CAPES-INEP-UFG/UnB/UFES. Coordenou o SINASEFE-seção Vitória-ES, leciona no Instituto Federal do Espírito Santo nos Cursos Técnicos integrados/ PROEJA.

Renato Hilário Reis
Possui Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor Associado I da Universidade de Brasília. É coordenador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-GENPEX.

Rita de Cássia Balieiro Rodrigues
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2012). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (Goiânia- Goiás). Graduada em Ciências Biológicas Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (1994). Atualmente é profissional da Educação da Secretaria Municipal de Educação - Goiânia.

Sebastião Cláudio Barbosa
Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1987) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de

Goiás (2003). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e professor titular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. É pesquisador participante do da rede de pesquisa do programa Observatório da Educação da Capes (CAPES/OBEDUC).

Simone Alves Côrtes
Possui graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Brasília (1999). Atualmente é professora da educação básica - Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em educação pela Universidade de Brasília.

Tânia Cristina Braga Reis
Graduou-se em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau - Estado de São Paulo em 1997. Formou-se em Tecnologia em Processamento de Dados na Faculdade AD1 em Ceilândia em 2002. Especializou-se em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras em 2005. Entrou na Secretaria de Estado de Educação em 2000 onde desde então atua como professora. Em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Atualmente atua como professora da Educação Básica - Bloco Inicial de Alfabetização.

Tatiana de Santana Vieira
Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Atualmente é doutoranda pelo Programa e membro do Grupo de Pesquisa do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES-INEP - rede UFG/UnB/UFES. É professora da rede Estadual do Espírito Santo.

Thiago Alves
É doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP - 2012), mestre em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP - 2007) e especialista em Finanças e Controladoria pela FEA/USP (2003). Graduou-se em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO - 2001). Atualmente é professor da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade Federal de Goiás (FACE/UFG).

Vânia Olaria
Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília. É professora titular na Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia. Mestre em Cultura Visual - FAV/UFG. Especialista em Artes Visuais: Ensino de Arte - FAV/UFG. Graduada em Artes Visuais Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (1989). É professora titular na Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia. Participa da pesquisa Centro Memória Viva Documentação e Referência em EJA, Educação Popular. Participa do projeto de pesquisa Proeja Transiarte, da FE/UNB.

Viviane Zandonade
Possui mestrado em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012), graduação em Administração pela Universidade Vila Velha (2009) e Tecnóloga em Recursos Humanos pela Universidade Vila Velha (2005)). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: setor público, avaliação de desempenho e competências, gestão de pessoas, gestão de projetos e de processos.

Esta coletânea, ao tematizar o trabalho e a formação humana na educação de jovens e adultos, afirma a importância da necessária compreensão das relações entre trabalho e educação na sociedade capitalista. A formação que insistimos em pautar como formação humana é parte de um processo em que homens e mulheres, historicamente, foram desenvolvendo saberes necessários à sua manutenção individual e coletiva pelo trabalho, na sua dimensão ontológica. A proposta de formação humana indica a defesa da superação de uma perspectiva estritamente econômica do trabalho e sua vinculação ao emprego, numa conjuntura de oferta de programas aligeirados, induzidos pelo governo federal, e da garantia da oferta da modalidade no âmbito estadual, municipal e distrital. Espera-se que a teorização que vem sendo construída pelas pesquisas, na Rede OBEDUC, possa contribuir para o enfrentamento dos desafios que tensionam, permanentemente, a luta pela afirmação de políticas públicas para a área, no sentido de possibilitar a efetivação do preceito constitucional do direito à educação.

Pedro & João editores
www.pedroejoaoeditores.com.br