



MOVIMENTOS VIVENCIADOS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DO PROEJA: OS SUJEITOS DA EJA NO IF-SUL-RIO-GRANDENSE

Beatriz Helena Siqueira Katrein – PPGE/FaE/UFPeI

Resumo: Este artigo retoma o debate que atualmente tem se efetivado em torno do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ao revisitar a história da Educação de Jovens e Adultos na trajetória da Educação Brasileira busca a compreensão dos diferentes fatores que constituem os altos índices de exclusão social. Analisa, ainda, as tensões, os desafios, os limites e as possibilidades enfrentadas pelos professores, estudantes e gestores na implantação desta política no chão de um campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Por fim, anuncia a necessidade de maior aprofundamento teórico-conceitual na perspectiva da construção de um projeto pedagógico de formação integral para avançarmos na transformação não só do PROEJA em política pública, como também na construção de um currículo de ensino médio integrado.

Palavras-chave: PROEJA. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integral.

Introdução

Esta pesquisa soma-se às investigações de diferentes temáticas associadas à implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como política pública, tendo como campo de investigação um dos campi que compõem o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Nesta instituição, alguns professores, gestores, coordenadores de curso e supervisores pedagógicos já vinham dialogando com a EJA desde 1997 por meio de convênios e parcerias com empresas e escolas sindicais. Essa vivência intensificou-se no interior da escola a partir de 1998, com a implantação do Projeto de Ensino Médio para Adultos (EMA). A partir de 2006, com a implementação do PROEJA, os profissionais da educação envolvidos com o EMA vislumbraram a possibilidade de concretizar o desejo de seus estudantes pela profissionalização.

Desde então estão sendo buscadas estratégias para a construção do currículo integrado, construindo caminhos possíveis para a desejada qualificação social e profissional do estudante do PROEJA.

No entanto, durante este processo de implantação, os profissionais envolvidos com o PROEJA têm enfrentado no chão da escola alguns problemas e resistências que aparecem de diferentes formas e em diferentes contextos. Entre os problemas enfrentados está o elevado índice de evasão da primeira turma ingressante no curso do PROEJA, a falta de professores efetivos para atender a toda demanda gerada pela implantação de novos programas e pela expansão da Rede Federal de Ensino, o significativo número de professores substitutos vinculados ao curso do PROEJA, mais especificamente, a precariedade do regime de trabalho desses professores, que não ficam na instituição mais do que dois anos, o que tem levado a uma alternância de docentes, impedindo que seja efetivado um trabalho de continuidade junto aos estudantes.

Diante deste contexto, percebe-se a necessidade de um olhar atento para os movimentos dos atores que vivenciam na prática pedagógica os limites e as possibilidades desta política. Para tanto, desenvolvi esta pesquisa com o objetivo de compreender o processo de implantação do PROEJA no campus em estudo a partir de uma análise documental e bibliográfica em torno do PROEJA como política pública, da EJA, como modalidade de ensino e do campus pesquisado, enquanto uma nova instituição de ensino técnico e tecnológico, desafiada a manter sua reconhecida qualidade durante o percurso formativo dos estudantes da EJA.

A metodologia utilizada foi a de uma pesquisa bibliográfica e documental que segundo Lüdke e André (1986, p.38) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja complementando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo assim, foram analisados documentos relacionados ao PROEJA e à instituição pesquisada. São eles, respectivamente, Documento Base (2006), Decreto 5478/2005, Decreto 5840/2006, Projeto Político Institucional (PPI), projeto do curso, fichas de avaliação do curso, atas de reuniões e de conselhos de classe, além de ofícios, memorandos e instrumentos individuais do processo seletivo, intitulado de pesquisa de realidade.

A seguir apresento algumas considerações que procuram contemplar os objetivos da pesquisa, isto é, contribuir com a compreensão sobre o processo de implantação desta nova política de educação profissional que relaciona escolarização de ensino médio,

profissionalização e os acúmulos teóricos e metodológicos em torno da educação de jovens e adultos.

O PROEJA

O PROEJA foi instituído por meio do decreto 5.478 de 25 de junho de 2005. Foi apresentado “como um desafio pedagógico e político a ser enfrentado por homens e mulheres que desejam transformar o nosso país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social” (BRASIL, 2006, p.1). Inicialmente destinava-se ao âmbito da rede federal de ensino, oportunizando a elevação da escolaridade e a profissionalização somente aos jovens e adultos que já haviam concluído o ensino fundamental.

A instituição deste programa foi decorrência da implementação do Decreto 5154/2004, que retomou a possibilidade de ofertar cursos de nível médio na forma integrada à formação profissional. Este decreto possibilitou o diálogo entre três campos historicamente desenvolvidos por diferentes itinerários acadêmicos e políticos: a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta fase inicial de implantação do PROEJA, algumas aspectos foram evidenciados em relação à forma de implantação e ao conteúdo de normatização do Programa. Estes foram problematizados por gestores e professores em diferentes contextos educacionais, assim como se constituíram como tema de diferentes artigos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA; HENRIQUE, 2007; BONOW, 2010).

A essas críticas em relação à implantação do PROEJA somaram-se, ainda, o preconceito de alguns professores em relação à modalidade de ensino, bem como a opção pela comodidade profissional devido ao fato de estarem há algum tempo trabalhando com estudantes egressos do ensino fundamental e/ou ensino médio que passam por um rigoroso processo seletivo. Esta situação tem afastado os IFs de uma perspectiva mais democrática quanto à função social das instituições públicas federais onde a

cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, [vem sendo] superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista (FRIGOTTO, 2005, p.1100).

Durante este processo a equipe da SETEC sofreu alteração. Um novo grupo de trabalho produziu o primeiro documento que serviu de referência para a integração da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Estas formulações foram acolhidas pelo Ministério de Educação (MEC), que revogou o Decreto 5.478 de 25 de junho de 2005, promulgando o Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, o qual alterou a denominação

do PROEJA para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e reformulou algumas das características fundamentais do programa. Contrariamente ao anterior que estabelecia cargas horárias máximas para os cursos de PROEJA, estabeleceu limites mínimos, deixando por conta da autonomia das instituições ofertantes a definição da carga horária dos cursos.

A definição de cargas horárias máximas fixadas pelo primeiro decreto foi fortemente problematizada por professores, gestores e diferentes pesquisadores (FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2010). Se o objetivo do Programa é de possibilitar aos estudantes da EJA uma sólida educação básica integrada a uma formação profissional de qualidade, por que estabelecer cargas horárias mínimas aos cursos integrados destinados aos estudantes em idade escolar regular e máximas aos estudantes do PROEJA? Sabe-se que esta diferença de carga horária justifica-se pelo pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, homens e mulheres que acumularam saberes nas suas experiências escolares, de vida e de trabalho, e que estes deverão ser tomados como ponto de partida para novos conhecimentos. No entanto compartilho da opinião de que

a coerência ética desse pressuposto nos leva a enxergar a educação básica e a profissional para além da sistematização dos conhecimentos gerais dos estudantes e o aprimoramento e do reconhecimento dos seus saberes profissionais. Processos complexos de desconstruções conceituais são necessários para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos e, portanto, para uma formação a que têm direito. (RAMOS, 2010, p.80).

O novo decreto, além de fixar as cargas horárias mínimas para o PROEJA, possibilitando às instituições a definição dos percursos formativos de seus estudantes apresenta outras alterações que ampliam

o horizonte de atuação do ensino médio para educação básica (níveis fundamental e médio), da rede federal para sistemas públicos de ensino e para o sistema S, além de passar a admitir a possibilidade de sua oferta na forma Concomitante, considerando-se (conforme o decreto 5.154/04) as oportunidades educacionais das diferentes realidades do país e a manutenção dos princípios de uma educação integral (MOLL, 2010; p. 133).

O PROEJA, dessa forma, apresenta-se como uma política educacional inovadora e busca constituir-se em uma política pública de inclusão social. O horizonte é o projeto de formação integral, que continua em disputa no cenário educacional brasileiro, no qual a apropriação dos conhecimentos gerais e específicos aconteça sobre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O objetivo é possibilitar aos

estudantes a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho.

Neste sentido, é imprescindível que professores, funcionários e gestores das instituições acolhedoras do PROEJA lancem um olhar atento aos sujeitos da EJA, para que possam reconhecer suas trajetórias e experiências. “Se não formos capazes de reparar neles, de ouvi-los, de admirá-los, de surpreender-nos com essas mulheres e homens, é possível que, mais uma vez, eles entrem e saiam de nossas escolas, como já fizeram outras vezes, sem “concluir” aprendizados e níveis de ensino” (MOLL, 2010, p.136).

Um resgate histórico da EJA

É possível perceber, nos últimos anos, alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos por meio de iniciativas do governo federal. Todavia, estamos muito distantes de assegurar a educação como direito igualitário e de todos.

Segundo Rummert e Ventura (2007, p.33), a marca histórica da educação de jovens e adultos é

ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

A ação educativa destinada a jovens e adultos no Brasil tem seu início no período colonial no trabalho desenvolvido pelos jesuítas junto aos indígenas e aos escravos negros e, posteriormente, aos colonizadores e seus filhos. Entre a expulsão dos Jesuítas, datada de 1759, até o Golpe de 1930 no século XX, as políticas para a Educação de Jovens e Adultos não saíram do papel.

Foi na década de 40 do século passado que o estado brasileiro aumentou suas responsabilidades com a EJA. Após a 2ª Guerra Mundial, por influências externas, percebe-se a ampliação das dimensões de movimentos em relação à EJA com a criação da UNESCO em 1945, “que denunciava as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111). No Brasil, os estados e municípios passaram a contar com uma infra-estrutura para

atender a Educação de Jovens e Adultos por influência do movimento nascido em 1947, intitulado Campanha de Educação de Adolescente – CEAA.

No plano internacional, a UNESCO organiza em 1949, na Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que propôs um acordo internacional de cooperação para o desenvolvimento da Educação de Adultos (EDA), e organizou, em 1960, a II Conferência realizada em Montreal, que apresentou dois enfoques distintos para a EJA, “um como educação permanente, e o outro, como educação de base ou comunitária” (GADOTTI, 2007, p.34).

Em 1958, com a presença do professor Paulo Freire, o II Congresso Nacional de Jovens e Adultos marcou um novo momento no pensamento pedagógico com os adultos, caracterizando-se pela “intensa busca de maior eficiência metodológica, [...] pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro [...] e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação” (PAIVA apud HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Entre os anos 60 até 1964, Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a educação, por sua face pedagógica e suas características de prática política, tornou-se a melhor prática social para manifestações populares. Neste contexto é que os trabalhos de educação de adultos ganharam presença e importância, entre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a participação de Paulo Freire. Este foi o período em que a EJA assumiu a missão de resgate e valorização do saber e da cultura popular.

O golpe militar de 1964 tratou de reprimir os movimentos populares perseguindo aqueles que os lideravam. O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, apresentando-o como a possibilidade de alfabetizar homens e mulheres adultos de diferentes regiões do país. Em 1970, o governo diversificou sua atuação, implantando o Programa de Educação Integrada (PEI) o que correspondia a um modelo supletivo de 1º a 4º série do antigo primário. Junto ao Mobral, o regime militar estabeleceu, então, o Ensino Supletivo, regulamentado pela lei 5.692 de 1971.

O processo de mobilização social que vivia o país, na década de 80, resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 que, ao discutir a necessidade de políticas públicas que enfrentassem o quadro brasileiro de exclusão social, colocou, novamente, na pauta a Educação de Jovens e Adultos, institucionalizando o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito. No entanto, o direito à educação não se fez prática, ficou

materializado somente no texto da Constituição Federal e das novas constituições estaduais e leis orgânicas municipais.

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização e da convocação para a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, as expectativas em relação à expansão e melhoria da educação de crianças, jovens e adultos, não se confirmou. O governo Collor extinguiu a Fundação EDUCAR, criando o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Este período caracterizou-se pela ausência de políticas públicas de Estado para EJA.

Contudo, no âmbito municipal, alguns governos progressistas, comprometidos com os movimentos sociais, implementaram o Movimento de Alfabetização (MOVA). Foi o caso de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luísa Erundina, sob a coordenação do Secretário Municipal de Educação Paulo Freire, e o de Porto Alegre, que iniciou na gestão do prefeito Olívio Dutra e permaneceu por mais três gestões da Administração Popular.

No ano de 1996, o Congresso aprovou a nova LDB (Lei 9.394/96) sem levar em consideração as negociações feitas durante oito anos de tramitação do projeto, desprezando as propostas formuladas pela sociedade, em particular, pelas entidades representativas dos setores da educação pública. No entanto, a LDB 9394/96 introduziu uma mudança conceitual ao romper com a distinção entre ensino regular e supletivo, incorporando o conceito de Educação de Jovens e Adultos. Para Soares apud Rummer e Ventura (2007, p. 31):

a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

Todavia, quando trata da forma de oferecimento do ensino básico, consta no texto do Artigo 38, “cursos e exames supletivos”, inscrevendo para todo e sempre, na história da EJA, “a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

No ano de 1997 foi realizada a V CONFITEA, em Hamburgo, na Alemanha, resultando na Declaração de Hamburgo que define o direito à educação de adultos como chave para o século XXI. Segundo Paiva, depois da Conferência de Hamburgo, duas importantes vertentes consolidaram a Educação de Jovens e Adultos:

a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem (PAIVA, 2006, p. 522).

A autora chama a atenção de que é na segunda vertente que encontramos o verdadeiro sentido da Educação de Jovens e Adultos, pois “ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização” (PAIVA, 2006, p. 522).

Ainda em 1997, o governo e o congresso ignoraram o conjunto de propostas para educação, denominado “O PNE da Sociedade Brasileira”, aprovado, no II Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, por diferentes entidades que se mobilizavam em defesa da educação pública, gratuita, e de qualidade social para todos. Nos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no Congresso ficou mantido o desígnio quantitativo proposto no Projeto de Lei (PL) do executivo, o que restringiu o direito constitucional à educação dos estudantes, Jovens e Adultos, à alfabetização e às quatro séries do ensino fundamental.

Desde o processo de redemocratização do país, da década de 80, até a metade dos anos 90, houve uma ampliação significativa da oferta de vagas no ensino público de nível fundamental por conta do projeto de universalização da educação básica. Deste movimento, dizem-nos Haddad e Di Pierro (2000), surge uma nova modalidade de exclusão educacional, caracterizado por um grande contingente de jovens e adultos que tiveram acesso à escola enquanto crianças e/ou adolescentes e nela não aprenderam e foram excluídos. Resultam desse processo jovens e adultos que precariamente calculam, leem e escrevem, substituindo o analfabetismo absoluto pelo analfabetismo funcional.

A partir do ano de 2006, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, até os dias atuais, o PROEJA inscreveu-se na história da EJA como uma política inovadora. Todavia, as ofertas ainda são tímidas, apresentando a permanência e a conclusão da profissionalização com aprendizagem como processos desafiadores.

O IFSul: o contexto em que o PROEJA foi institucionalizado

A reconhecida qualidade de ensino da instituição em estudo é fruto de quase um século de história, que tem seu início no século XX com a assembléia de fundação da Escola de Artes e Ofícios realizada na Biblioteca Pública em 07 de julho de 1917 – data do aniversário da cidade de Pelotas – com vistas a ofertar educação profissional para os meninos pobres.

As transformações ocorridas ao longo deste período, evidencia o grande desafio que tem sido para os profissionais do IFSul, acompanhar a trajetória da Educação Profissional no Brasil, percebendo os diferentes contextos sociais que os levaram de Escola de Artes e Ofícios para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

A reforma da educação profissional da década de 90 abalou significativamente a identidade das Escolas Técnicas Federais, desencadeando um difícil e conturbado processo de reestruturação curricular. Essa reforma, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, regulamentada pelo Decreto 2208/97, visando a responder com maior agilidade às demandas econômicas e sociais globalizadas, portadoras de novos padrões de produtividade e competitividade, estabeleceu a separação entre o ensino médio e a profissionalização.

Com a promulgação do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97, instalou-se um novo processo de reestruturação curricular, abalando novamente as relações no interior da escola, uma vez que se retomou a possibilidade de ofertar cursos de nível médio na forma integrada à formação profissional. Entre os professores dos cursos técnicos, essa possibilidade contemplava o desejo declarado dos professores de apenas um curso técnico, o curso de Eletrônica. Os demais professores dos cursos técnicos, o que equivale à maioria, manifestavam-se contrários à integração. Havia outro grupo de professores que se colocou favorável à integração do ensino médio com a formação profissional. Deste grupo faziam parte os professores do Projeto Ensino Médio Para Adultos (EMA). Ainda assim, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), reconstruído em 2006, apareceu no texto como prioridade a oferta da educação profissional técnica na forma integrada, no item oito:

As finalidades, características e os objetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense estão definidos na Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, conforme descrito a seguir:

[...]

8.2. Objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (PPI, 2006, p. 19).

Sendo assim, foi com base no PPI que o corpo docente iniciou o processo de construção de cinco cursos técnicos integrados, Edificações, Química, Eletrotécnica,

Eletrônica e o de Informática/PROEJA. Segundo relato de alguns coordenadores do IFSul, destes cinco cursos que estão atualmente integrados, somente os dois últimos eram desejados pelos professores.

No entanto, a fim de ofertar vagas em cumprimento à legislação em vigor, sob a orientação da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), na época Diretoria de Ensino (DIREN), os professores do EMA encontraram a parceria para a construção do PROEJA junto aos professores do curso Técnico em Sistemas da Informação (TSI). O interesse do grupo do TSI pelo PROEJA veio ao encontro dos resultados de algumas pesquisas feitas junto aos estudantes do EMA com vistas à área de interesse para a profissionalização. Segundo a coordenadora do EMA esta pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados aos estudantes matriculados nos anos de 2004 e 2005. Os resultados das pesquisas sempre apontaram a área de informática como a primeira opção dos estudantes.

Outra dificuldade enfrentada foi espaço semanal para reuniões pedagógicas e/ou administrativas – institucionalizado nas quartas-feiras das 16h45min às 18h30min – momento fundamental para os estudos necessários à construção de um currículo integrado a partir da educação integral. Foi apontada a necessidade de mais um espaço institucionalizado para as reuniões pedagógicas.

No caso do PROEJA, as reuniões semanais acontecem em outro horário, o que facilita a participação dos professores, embora não a garanta, até porque os professores atuam em diferentes frentes de trabalho e permanecem em áreas físicas distintas. Dessa forma, romper com a dualidade histórica entre a cultura geral e a cultura técnica e, conseqüentemente, com a cisão entre os professores dos cursos técnicos e do ensino médio, tem-se configurado um grande desafio porque passa fundamentalmente pela mudança na organização do trabalho no interior da escola e, portanto, pelo empenho e desejo individual e coletivo na e para a construção de uma formação integral.

É neste contexto, diante dessas tensões e desafios, que os projetos de cursos técnicos integrados estão sendo implementados. Dentre eles está o PROEJA.

No primeiro ano do curso, os professores passaram a conviver com o problema da evasão da primeira turma. Eles tiveram pouco tempo entre a aprovação do projeto e o início do curso para pensar um processo seletivo diferenciado que possibilitasse aos sujeitos da EJA um maior esclarecimento do curso que estava sendo oferecido. Acreditam que este fato tenha contribuído para o elevado índice de evasão dos estudantes da primeira turma do PROEJA.

Como estratégia de enfrentamento do problema da evasão, o grupo de docentes, em conjunto à coordenação e à supervisão pedagógica, organizou um processo seletivo

diferenciado. A primeira etapa desse processo seletivo configurou-se na própria inscrição do candidato, a segunda (eliminatória) constou da apresentação do curso aos candidatos às vagas do PROEJA e a terceira etapa foi uma redação com alguns questionamentos acerca da trajetória escolar dos candidatos e suas expectativas em relação ao curso, bem como algumas questões de lógica. Nesse processo seletivo, além dos candidatos conhecerem o curso, os critérios para a classificação valorizaram o público da EJA, formando um conjunto de fatores que, na opinião deste coletivo que trabalha com o PROEJA, contribuíram para a redução do índice de evasão da segunda turma em relação à primeira.

Por outro lado, foi no segundo ano do PROEJA que o grupo de professores passou a conviver com outras dificuldades em relação ao curso. O grupo passou a enfrentar dificuldades pelo fato de o perfil dos professores da área de informática estar voltado muito mais para linguagem de programação do que para a manutenção e suporte em informática. Desde então, o grupo de professores e os estudantes do PROEJA passaram a conviver com o conflito de opiniões em relação à qualidade da formação pretendida. Alguns professores afirmavam que os estudantes da EJA não têm condições de aprendizagem nesta área, outros acreditavam na possibilidade de aprendizagem dos estudantes se o tempo de duração fosse maior. Já os estudantes, tanto nas reuniões como nos instrumentos de avaliação do curso assumiam suas dificuldades e apontavam a necessidade de aulas práticas dentro dos laboratórios.

Durante os três primeiros anos do curso, as reflexões feitas nos encontros semanais, foram enriquecidas com os resultados das avaliações feitas pelos estudantes ingressantes da primeira turma. Por meio de instrumentos de avaliação estes estudantes apresentaram suas expectativas em relação ao curso, pontuaram as dificuldades encontradas nas diferentes disciplinas, destacaram aspectos importantes das relações com colegas e com os professores e apresentaram sugestões para superação das dificuldades e problemas por eles apontados.

Esta troca foi muito interessante, pois as avaliações feitas pelos estudantes e pelos professores eram muito semelhantes em alguns pontos importantes. Algumas das estratégias pensadas pelos professores para qualificar o trabalho desenvolvido também haviam sido sugeridas pelos estudantes da primeira turma do curso e apareceram de uma forma muito evidente no instrumento de avaliação.

Diante desta realidade, ou melhor, com base nas avaliações e discussões realizadas o grupo de professores decidiu encaminhar um projeto de ampliação da carga horária do curso, acrescentando um semestre para desenvolver um aprofundamento teórico e prático, fundamentais para a formação de um técnico desta área de atuação. O aumento na carga

horária do curso visava a contribuir com a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que possibilitaria aos professores mais tempo para o aprofundamento teórico e, principalmente, para o desenvolvimento de aulas práticas, resgatando, assim, o foco na manutenção de computadores, passando para três anos e meio de formação e qualificação profissional.

Todavia, com a falta de professores efetivos da área profissional, não foi possível enviar aos órgãos competentes a solicitação de avaliação e aprovação desse novo projeto. A situação levou à oferta de disciplinas eletivas ao invés de encaminhar a proposta de um novo projeto curricular que ampliaria o curso da área de Informática para três anos e meio.

O conflito de opiniões a respeito desse fato fragilizou as relações de professores e alunos. A instituição sustentava o discurso pedagógico da inclusão dos sujeitos da EJA por meio de um projeto de formação integral, bem como o do compromisso com a permanência e o sucesso dos estudantes do PROEJA de Informática. Porém a coordenação do PROEJA estava impedida de encaminhar uma nova estrutura curricular para qualificar este processo formativo. Os estudantes, em especial os do terceiro ano, sentiam-se inseguros para a atuação profissional e mesmo com a negativa em relação ao encaminhamento do projeto de uma nova estrutura curricular continuavam solicitando alguma alternativa para o desenvolvimento de mais aulas práticas.

Tal situação desencadeou uma reflexão que encaminhou à construção de outro curso para esta modalidade de ensino ao invés de reeditar mais uma oferta do curso de Manutenção e Suporte em Informática. Assim, o grupo do PROEJA buscou novas parcerias no interior da escola para a concretização deste novo projeto, que resultou, depois de um longo processo de estudos e negociações, na criação do Curso Técnico de Execução, Manutenção e Restauro de Edificações. O grupo de professores vivenciou novamente a construção coletiva de um curso para o PROEJA, o qual além de estar focado no sujeito da EJA com experiência na área de construção civil, apresenta uma estrutura curricular de três anos e meio, mais estágio e carga horária semanal para os Projetos Integrados. Nas reuniões semanais, com forças revigoradas, estes profissionais estão diante do desafio de, no cotidiano de trabalho, construir uma proposta pedagógica diferenciada, que busque na realidade de vida e de trabalho desses homens e mulheres da EJA, saberes que deem sentido à significação de eixos temáticos que articulem a construção de novos conhecimentos. (PPI)

Atualmente, o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, em processo de extinção, continua atendendo somente às cargas horárias mínimas previstas no primeiro decreto presidencial. Com todo o processo de reflexão, discussão e elaboração de uma nova

estrutura curricular com ampliação do curso para três anos e meio, o que foi oferecido pela instituição aos estudantes do terceiro ano foram disciplinas eletivas. Evidentemente esta solução propiciou uma qualificação do processo formativo, inclusive isso consta nas avaliações feitas pelos estudantes. Ocorre, que em não se tratando de uma nova estrutura curricular, ou seja, de um novo projeto de curso, poderá ou não ser oferecido para as duas últimas turmas. Dito de outra forma, novos acordos terão de ser feitos para o oferecimento das disciplinas eletivas, dependerá da disponibilidade dos professores e do aceite dos estudantes dessas últimas turmas, que dependendo das suas relações com a escola e com o saber, terão opiniões diferentes em relação à validade do oferecimento de mais disciplinas e práticas de laboratórios, ampliando em mais um semestre a duração do curso.

Contudo, o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática terá, no mínimo, mais dois anos de vigência, percorrendo um tempo de seis anos de vida. Os desafios e dilemas enfrentados durante a implantação deste curso foram investigados pelo grupo de pesquisa CAPES/PROEJA do Rio Grande do Sul (FRANZOI et al., 2010). Os resultados da investigação nos têm revelado o quanto os atores dessa política, os professores, os estudantes, os coordenadores, as supervisoras pedagógicas e os gestores dos IFs compartilham as mesmas angústias, incertezas bem como, proximidades em relação às alternativas encontradas para superação das dificuldades cotidianas.

Sendo assim, tenho carregado comigo uma inquietação, que acredito não ser só minha, mas dos profissionais envolvidos com a inclusão dos sujeitos da EJA nos Institutos Federais. Até que ponto estamos contribuindo para que os estudantes do PROEJA construam histórias escolares radicalmente diferentes das que as instituições têm lhes proporcionado ao longo de suas vidas?

Considerações finais

Desde o início do processo de implantação do PROEJA os coletivos de trabalho tem enfrentado no chão da escola, a resistência ao seu caráter obrigatório, o preconceito de colegas para com esta modalidade de ensino, e os desafios de formar profissionais para trabalhar com esta modalidade de ensino, de superar o dualismo entre a formação geral e a formação profissional e o de promover um ensino de qualidade aos estudantes do PROEJA nos Institutos Federais.

No entanto, testemunhar o retorno dos estudantes jovens e adultos trabalhadores a escola regular, o empenho destes para o enfrentamento das dificuldades no processo de

aprendizagem, ao mesmo tempo em que nos estimula na busca de alternativas para qualificar esse processo formativo, denuncia o nosso despreparo, remetendo a necessidade de estudos acerca dos fundamentos de uma educação integrada para que possamos avançar no processo de construção de um currículo de ensino médio integrado.

Neste contexto, a construção de um projeto de educação integrada é o horizonte. A travessia está sendo construída no dia a dia dos sujeitos, que experimentam outra forma de ser e de fazer, que assumem o risco de se equivocar ao romper com a comodidade da prescrição, da padronização, ressignificando suas práticas educativas na busca de uma formação mais humana, ou seja, de uma formação integral de sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

Referências

BONOW, Dirnei. **A exclusão no PROEJA do IF Sul-rio-grandense: as representações dos estudantes**. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

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

_____. Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. 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, e dá outras providências

_____. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Tecnologia, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. Decreto n.º 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília, 2006.

_____. . Lei 9.394 de 20/12/1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: CNTE: Cadernos da Educação. Ano II, nº 3. janeiro.1997.

FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; FISCHER, M. C.; DEL PINO, M. A. B; SANTOS, S. V. dos. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, v. 35, n.1, p.167-206, jan./abr., 2010.

FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. Texto digitado, s/d.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez 2007.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago, 2000. ANPED, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional: uma construção participativa**. Pelotas: IFSUL, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC – Ministério de Educação e Cultura – **Educação para todos**. Educação para Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Brasília, 2004.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique (org). EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Documento Salto para o Futuro**, Boletim 16, 2006.

_____.; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: REIS, Amélia Cristina; BARACHO, Maria das Graças. **Intervir para integrar**. Natal, 2007.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.516-566, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-328, jan./abr. 2010. FAGED/UFRGS.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n.29, p. 26-45, 2007. Ed. da UFPR.

UNESCO. CONSED. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/12750porb.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

UNESCO. Contextualização dos CONFITEAs anteriores à CONFITEA VI – 2008. **Portal dos Fóruns da EJA no Brasil**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2011.