



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA**



DARLAN CHIAMULERA

**PROEJA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO
ESTADUAL JOÃO MANOEL MONDRONE DE MEDIANEIRA NO
PARANÁ**

**MEDIANEIRA
2012**

DARLAN CHIAMULERA

**PROEJA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO
ESTADUAL JOÃO MANOEL MONDRONE DE MEDIANEIRA NO
PARANÁ**

Monografia apresentada como requisito parcial para avaliação da disciplina de pesquisa em Educação do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus* Medianeira.

Professora orientadora: Nelci Zanette Rovaris

MEDIANEIRA
2012

Dedico esta monografia a minha esposa
Elisangela Schmitt e a minha filha Sofia
pela compreensão e dedicação durante
essa jornada.

AGRADECIMENTOS

À UTFPR instituição responsável pelo curso de especialização.

A todos os meus professores pela dedicação e zelo.

Em especial à professora Nelci Zanette Rovaris pela orientação e paciência.

Ao Colégio Estadual João Manoel Mondrone e seus diretores e professores, pela abertura da possibilidade da pesquisa.

Aos colegas de curso, pelas boas horas juntos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (Paulo Freire, 1996)

CHIAMULERA, Darlan. Proeja: Percepção dos Professores do Colégio Estadual João Manoel Mondrone de Medianeira no Paraná. 2012. 68 folhas. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2012.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil historicamente é quase tão antiga quanto seus habitantes, mas sua história está marcada pelo descaso e negligência de várias gerações de governantes que fizeram muitas leis e discursos e pouco colocaram em prática. O PROEJA surge como uma proposta de integração profissional à educação básica buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho uma perspectiva criadora e não alienante. Para entender as bases deste programa fez-se necessário nesta pesquisa abordar elementos históricos, políticos, legislativos que compuseram a tessitura do que vivemos hoje no Programa. Por considerar o professor um dos personagens mais importantes deste enredo, salienta-se nesta pesquisa a percepção do professor sobre o PROEJA evidenciando suas vivências, angústias, avanços e desafios que se interpõem rumo à oferta, permanência e qualidade dos cursos do Programa. Para conhecer a percepção do professor sobre o curso onde leciona, opta-se em pesquisar os professores do Colégio Estadual João Manoel Mondrone com aplicação de questionário semi-aberto. Como resultado da pesquisa a percepção que o professor tem sobre o Curso Proeja é ainda de uma formação deficitária e não específica, bem com a constatação da falta de material didático adequado aos alunos jovens e adultos.

Palavras chave: Formação docente. Educação. Eja e Proeja.

CHIAMULERA, Darlan. Proeja: Perception of the teachers State College João Manoel Mondrone Medianeira of Paraná. 2012. 68 leaves. Monograph (Specialization in Youth and Adults) – Federal Technological University of Paraná. Medianeira 2012.

SUMMARY

The Education of young people and adults in Brazil historically is almost old as its inhabitants, but its history is marked by indifference and negligence of several generations of rules who did many laws and speeches and little put into practice. The PROEJA comes as a proposal for integrating basic education-professional seeking to overcome the duality between intellectual and manual labor, assuming the work a creative perspective and no alienating. To understand the basic of this program made necessary in this survey dealing with historical, political, legislative elements that compose the characters of this plot, noted this research the teacher's perception about their experiences; fears of program courses, to know the teacher's perception on the course where he teachers, opts-in-search of State College Professors João Manoel Mondrone, in Medianeira, PR with application of semi-open questionnaire. As a result of the perception that the teacher research has on the course PROEJA is still loss making-training and-nonspecific as well as finding the lack of appropriate teaching-materials to students and young adults.

Keywords: Teacher, Education, Eja and Proeja.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 HISTÓRICO DO EJA NO BRASIL.....	11
2.2 HISTÓRICO DO PROEJA NO BRASIL.....	20
2.3 PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA E PROEJA	24
2.4 PERFIL DO PROFESSOR DA EJA.....	33
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	35
3.2 POPULAÇÃO DE AMOSTRA.....	35
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	35
4 TABULAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXO.....	69

INTRODUÇÃO

Vive-se numa sociedade que muitos autores denominam de sociedade do conhecimento. O Brasil como um todo, há tempos tenta fazer jus a este período histórico da humanidade e vem fazendo paulatinamente a oferta de mais vagas nas suas unidades de ensino. É uma dura batalha que vem sendo vencida, porém além de garantirmos o acesso ao ensino precisa-se lutar para que a quantidade também seja qualidade.

Nesta nova batalha está incluída a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que historicamente vem sendo deixada ao largo das políticas públicas. É de fundamental importância que esta oferta seja feita com as especificidades que esta modalidade exige. Vinculado a EJA está o Programa Nacional da Educação de Integração da Educação Profissional com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005 tem entre suas concepções e princípios uma profissionalização tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política que exige qualificação como descreve seu Documento Base (BRASIL, 2007).

Com este panorama, a presente pesquisa teve por objetivo conhecer a percepção do professor do PROEJA sobre os cursos: Técnico em Contabilidade Subsequente e Técnico em Administração Subsequente, do Colégio Estadual João Manoel Mondrone do município de Medianeira, no Paraná.

Com intuito de atingir o objetivo primeiramente foi feito o resgate da história da EJA e PROEJA no Brasil, num segundo momento foram levantados os pressupostos para a docência na modalidade EJA, num terceiro momento foi efetuada uma pesquisa com questionário de 16 questões semi-abertas com os professores do colégio referido do qual é feita a análise e discussão dos resultados e para finalizar relata-se as considerações sobre o tema.

Não se pretende aqui, em nenhum momento, trazer receitas ou soluções mágicas para os tantos problemas que se apresentam àqueles que fazem o dia-a-dia dos tantos espaços e tempos em que o PROEJA acontece.

Assim, o texto aborda alguns pontos da reflexão do ser docente que podem contribuir com o debate, sem pretender esgotá-lo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A história do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos) tem como pano de fundo a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que desde o Brasil colônia se estabeleceu em âmbito nacional e que ao longo do tempo tem desempenhado diversos papéis. Por este motivo se faz necessário a contextualização histórica dos acontecimentos que se sucederam até sua fundação, pois conhecer suas raízes implica em reconhecer sua vocação.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42).

Antes mesmo da chegada dos colonizadores a EJA se fazia presente entre os indígenas segundo Bartomeu Meliá (1979), não de modo sistemático, mas se dava através de um processo global em que se ensina e se aprende numa socialização integrante, onde a educação de cada um era de modo geral interesse da comunidade como um todo.

Segundo Piletti (1988), já com o início da colonização portuguesa no Brasil, verificaram-se a emergência de várias políticas de educação de jovens e adultos, focadas e restritas aos processos de catequização dos indígenas, sua alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, servindo como elemento de aculturação dos nativos. Pensar um histórico da educação no Brasil nos remete inevitavelmente ao sistema educacional jesuítico e suas

particularidades. Esse caráter religioso da educação encontrava apoio na realeza.

(...) a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores. (PILETTI, 1988, pg. 165).

Com um objetivo aparentemente distinto os jesuítas buscavam convertê-los ao cristianismo e integrá-los aos valores europeus, enquanto os colonos tinham interesse de utilizá-los como mão de obra escrava. A Companhia de Jesus formaram então as Reduções ou Missões como forma de afastar e doutrinar os indígenas ao seu modo. Nas Missões os indígenas eram catequizados e educados para a “civilização”, bem como orientados para a produção agrícola que garantia aos jesuítas uma fonte de renda. Com as Missões muitos povos nativos deixaram de ser nômades e se tornam então sedentários, o que posteriormente terá facilitado o trabalho de captura de aldeias inteiras de indígenas pelos colonos como descreve Oliveira (2006).

Quanto aos adultos colonos alfabetizados tinham como finalidade instrumentalizar a população com escrita e leitura para também catequizá-los e assim seguir as instruções vindas da corte bem como cumprir tarefas que o Estado lhes exigisse.

Segundo Piletti (1988) com a incumbência e o poder de organizar a educação por cerca de duzentos e dez anos gerou uma autonomia aos jesuítas que passaram a ser vistos como ameaça pela coroa. Para controlar e combater essa ameaça são tomadas medidas drásticas que culminarão na expulsão dos jesuítas e por conseqüência desorganizarão o sistema educacional por eles sustentado. A ruptura se deu por ordem de Sebastião José de Carvalho, o marques de Pombal que então era Primeiro Ministro português de 1750 a 1777.

Com a retirada dos jesuítas dos territórios de domínio português e o vácuo deixado por eles à coroa passa a diversificar as parcerias e delega a grupos leigos o encargo de educar. Esse fato não garantiria o advento de uma

educação desvinculada de um cunho catequético, pois converter e civilizar continuam sendo os objetivos centrais do governo.

Com a chegada no Brasil da Família real portuguesa cria-se a necessidade de trabalhadores que atendessem a nova aristocracia, para isso foi criado um processo de formação escolar de adultos com intuito de servirem à corte. Em 1824 a constituição imperial já reservava a todos os cidadãos sua instrução primária gratuita, porém a cidadania era restrita a indivíduos livres, que vindos das elites ocupariam funções burocráticas ligadas à política e ao trabalho no império, conforme descreve o Parecer 11/2000 do CNE.

A partir do desenvolvimento do parque industrial no Brasil surge a impreterível necessidade de um preparo adequando da mão de obra ao mercado que se abre. A educação passa a buscar um conhecimento voltado a habilidades técnicas e se incumbe da função educar para a vida e o trabalho.

Segundo Paiva (1973, p.167), é em 1854 que se dá o surgimento da primeira escola noturna no país, e a partir de então elas se multiplicam e em 1876 já existiam 117 espalhadas pelo Brasil.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei – Saraiva -, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1973, p. 168).

Segundo o histórico das Diretrizes Curriculares EJA (2006) com o decreto da “Lei Saraiva” institui-se o “título de eleitor”. Esta Lei incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891 proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como critério de ascensão social, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita. O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e à inabilidade social.

Longas discussões são travadas no parlamento sobre a educação popular. Junto a Primeira Guerra mundial vem a necessidade de expandir a educação elementar e a educação de adultos começa a tornar relevante juntamente com o tecnicismo na educação.

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30. (PAIVA, 1973, p. 168).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, ganha fôlego no Brasil a evolução da indústria e uma crescente urbanização que fará emergir uma nova burguesia que reivindicara acesso a educação acadêmica e elitista enquanto ao largo a população continua analfabeta.

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com idéias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das idéias políticas dos que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa (PAIVA, 1973, p.28).

Segundo Paiva (1973) as lutas ideológicas e políticas levaram à diferentes discussões e definições que acabaram trazendo consequências sérias a pessoas adultas que buscam tardiamente sua escolarização. Com o início dos movimentos contra o analfabetismo em 1930 são mobilizados diversas organizações sociais e da sociedade civil, pois o analfabetismo era então visto como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto tido com “ignorante, incapaz e preguiçoso”.

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO1933, p.190).

Foi a partir de mudanças políticas e econômicas ocorridas na década de 30 que se iniciam experiências significativas na área da consolidação da educação elementar no Brasil. Com a Constituição de 1934 foi criado o Plano Nacional de Educação.

Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição. (PILETTI, 1988, p. 190).

Segundo Amaral (2001) já na década de 40 ocorrem iniciativas políticas de maior peso já que as medidas da década anterior não conseguiram suprir a contento seus objetivos primeiros. Ocorre em 1942 a regulamentação do Fundo Nacional de ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); surgem obras e material didático especificamente para ensino supletivo e adulto; se dá o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); bem como 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949.

Em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns (...). Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul. Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (Vieira, 2004, p. 19-20). Ainda em 1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. E em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (VIEIRA, 2004, p 20).

Com os 25% dos recursos do FNEP destinados ao ensino da população adulta analfabeta podemos considerar que foi um marco da política pública no que tange a instrução básica popular. Apesar de sua autonomia a insuficiente expansão do ensino levou ao continuo aumento dos índices de analfabetismo. As ofertas de escolarização de adultos na década de 50 se limitam ao ensino primário e se dão através de campanhas de alfabetização em

massa, que são feitas de modos assistemáticas, descontínuas e assistencialistas da parte do governo federal (BEISEGEL, 1992).

Nas décadas de 50 e 60 se dá a necessidade de formar contingentes de mão de obra que a indústria em crescimento carecia. Só nos anos 60 a educação ginásial será estendida aos adultos.

Salienta Paiva (1973) com o II Congresso Nacional de Adultos se dá uma efervescência no campo da educação. Liderados por Paulo Freire um grupo de educadores pernambucanos apresenta e defende o relatório “A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos”. A educação defendida pelo grupo propunha o estímulo a colaboração, a participação, a decisão e, sobretudo a responsabilidade social e política de cada pessoa.

Para Paiva (1973) o método de Paulo Freire não era uma simples técnica, mas todo um sistema coerente de base teórica e técnica que a partir de idéias e experiências, Freire idealizou e vivenciou a pedagogia voltada para as camadas populares oferecendo a partir de uma visão crítica do mundo, instrumentos teórico metodológicos para compreender sua história e sua realidade de forma original.

As teorias de Paulo Freire ficaram conhecidas como Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos e inspiraram diversas propostas de alfabetização em âmbito nacional da década de 60. Estudantes, intelectuais e grupos populares empreenderam esta proposta de não apenas compreender a realidade em que vivem, mas também de transformá-la.

Com articulação política estes grupos pressionaram o governo federal que em janeiro de 1964 aprova o Plano Nacional de Alfabetização coordenada por Freire.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p.251).

A problemática educacional e a social são vistas na ordem inversa o que era causa de pobreza o analfabetismo passa a ser efeito de uma estrutura

social perversa. A ordem capitalista passa a ser questionada e inicia-se um movimento de articulação em prol das reformas de base.

(...) a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (Paiva 1973, p. 259).

Veio o golpe militar em abril de 1964 e com ele são sepultadas muitas das experiências bem sucedidas de alfabetização, levando a uma estagnação política e pedagógica, vazia e superficial. O governo militar lança em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que perdurou pelos quinze anos seguintes e pouco sucesso obteve. Com um caráter centralizador e doutrinário dava ênfase ao modelo industrial-urbano ao estilo capitalista produção e consumo. Somente 10% dos quarenta milhões que freqüentaram o Movimento foram alfabetizados. (DCE EJA, 2006).

Com a Lei 5692/71 o ensino supletivo ganhou um capítulo e com o parecer do Conselho Nacional de Educação 699/72 esses cursos foram regulamentados, porém a sua matriz curricular seguia a do ensino regular sem qualquer especificidade ao seu público diferenciado.

Na primeira metade dos anos 80 com a abertura da democracia muitos debates são feitos em torno de temas sociais entre eles o da educação universal e de qualidade. A partir de 85 o governo federal da Nova República extingue o Mobral e cria a Fundação Educar (Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos) que serviu como apoio técnico e financeiro para iniciativa da sociedade civil e municípios para educação de jovens e adultos. (DCE EJA, 2006).

Foi só com a Constituição de 1988 que esta modalidade ganhou nova luz. O artigo 208 desta constituição garantia avanços onde são definidas metas e são disponibilizados recursos orçamentários com objetivo de erradicar o analfabetismo.

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 (BRASIL, 1988).

Apesar de termos garantido pela constituição a educação como “direito de todos” chegou-se na década de 90 com políticas públicas para a educação longe de atender a demanda que se apresentava. No ano de 1990 é extinta a Fundação Educar que coincidiu com a Instituição pela UNESCO do Ano Internacional da Alfabetização. A partir daí até mesmo os programas de alfabetização existentes deixam de receber financiamento do governo federal e sucumbem. (DCE EJA, 2006).

Ocorre na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos no mesmo ano, onde de forma explícita foi exposta a realidade do analfabetismo de jovens e adultos e seus dramas como o analfabetismo funcional e a evasão escolar. Em 1991 a UNICEF lança a Declaração Mundial de Educação para Todos onde afirma que um terço da população mundial não tinha acesso a informações impressas. Este panorama no qual o Brasil estava incluído não foi alterado atendendo a interesses de corporações internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). (MONLEVADE; SILVA, 2000).

Aprovada e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (BRASIL, 1996) traz um significativo ganho para a educação de jovens e adultos citados no Título III, artigos 4º e 5º, institucionalizando a modalidade nas etapas do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica dando a ela sua própria especificidade. Em seu artigo 37, prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

Na contramão da Lei nº 9394/96 é aprovada a Emenda constitucional nº14/1996 onde o poder público se desobriga da oferta de Ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isenta-se também do compromisso de erradicar o analfabetismo no prazo de 10 anos bem como faz desvinculação de recursos financeiros previstos para este fim.

Vários segmentos sociais se articularam com objetivo de propor políticas públicas para o segmento. Com as discussões geradas pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorrida em 1997 na Alemanha ocorreram como desdobramento no Brasil os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) a partir de 1999. (POLISCIUC, 2009)

Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação em 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos vão reconhecer as diversidades culturais regionais e superar a preconceituosa visão do analfabeto como inculto e irão perceber a sua cultura baseada na oralidade. Ressaltou-se também a EJA como direito e o termo compensação foi substituído pelos princípios da equidade e reparação.

Incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a educação de jovens e adultos tem como meta ações que conduzam a erradicação do analfabetismo (art 214, I) e reconhece a necessidade de material didático, técnicas pedagógicas e especialização aos seus docentes.

Estados como o Paraná buscaram adaptar as propostas pedagógico-curriculares ajustando a sua realidade e a dos educandos trabalhadores a fim de atender as demandas e expectativas destes. Cria-se em 2004 o Programa Paraná Alfabetizado que se articula com a Rede Estadual de Educação como política pública para a EJA.

Como sintomas sociais originados de diversos processos de exclusão, o analfabetismo e a baixa escolaridade requerem tanto o atendimento escolar imediato e adequado quanto a reflexão acerca das políticas educacionais e práticas pedagógicas mais recentes. Isso porque elas impediram e, por vezes, ainda impedem o acesso, a permanência e o êxito de parte significativa da população na educação escolar. (DCE EJA, 2006).

Apesar disso com 295 metas e um diagnóstico complexo do setor o PNE 2001-2010 diluiu as demandas e tirou o foco do essencial e não conseguiu atingir suas principais metas. As dificuldades apareceram, pois, algumas de suas metas não eram mensuráveis, existia a carência de regras e punições aos descumpridores das determinações e sobre tudo o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso da proposta de aumentar de 4 para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) os investimentos em educação decretaram seu fracasso.

Com objetivos mais sucintos o PNE 2011- 2020 esta sendo lançado com 20 metas e com um aumento de recursos de forma gradual que deve se aproximar de 7% do PIB em 2020. Algumas metas são reedições do PNE de 2001, o que demonstra que este falhou entre outras esta a de oferecer 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integradas à Educação profissional nas séries finais.

2.2 HISTÓRICO DO PROEJA NO BRASIL

Pode-se destacar como fundamentos do PROEJA, as discussões ocorridas em prol da integração entre uma formação geral e a formação profissional que vinham acontecendo desde a década de 80 e que tem como marco de ação concreta a promulgação do Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. Já vinham sendo travados debates sobre a possibilidade de que instituições de educação tecnológica de âmbito federal contribuíssem ao atuarem na educação de jovens e adultos. Desde o seminário nacional “Ensino Médio: Construção Política” ocorrido em maio de 2003, e a série de três encontros nacionais de educação profissional que se deram nas cidades de Natal, São Paulo e Curitiba em 2004, já existiam negociações sobre o tema. Até mesmo o Tribunal de contas da União (TCU) apontava em seu relatório anual a real necessidade de uma participação mais efetiva das instituições de ensino federal para as políticas de inclusão social. (ROSA, 2007)

Com sua base firmada no Decreto nº 5.154 que, dentre outras disposições, possibilita a oferta da educação profissional de nível ensino médio em três modalidades: subsequente, concomitante e integrada. É a partir deste projeto político pedagógico de integração que se propõe para a Educação de Jovens e Adultos esta possibilidade.

Surgiu como instrumento de superação de uma histórica de dicotomia entre formação profissional e educação geral determinada no Decreto nº 2.208/1997 que separava de forma radical e formal o ensino técnico da formação Geral básica.

(...) o Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, 2005, p.25).

Superando de forma precária a visão neoliberal até então predominante no sistema educacional o decreto de 2004, não se coloca em pauta com mudanças estruturais. Trazendo dentro de sua bagagem visões heterogêneas o Decreto nº 5.154 “é um documento híbrido, com contradições” (FRIGOTTO, 2005, p. 26). Sua contribuição vem do fato de inovar ao elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores ao integrar a educação profissionalizante com a EJA, porém mantendo algumas formas precárias e aligeiradas de formação profissional.

Com um caráter transitório este decreto não conseguiu mudar o panorama geral desta modalidade, mas sinalizava com a possibilidade da educação integrada.

(...) a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO, 2005, p. 1190).

Ainda segundo Frigotto uma vasta gama de desafios se impunha para construir um currículo integrado para um público tão heterogêneo. Com o propósito sobrepor os desafios o Ministério da Educação através da Secretaria da educação Profissional e Tecnológica (SETEC) promove em 2005 em número de 15 oficinas pedagógicas que tinham como objetivo a sensibilização para o tema nas instituições federais. Delas participaram agentes pedagógicos das unidades federais bem como gestores das redes estaduais ligados a educação profissional.

Era preciso então ir além e aprofundar princípios, fundamentos e conceitos da proposta. As diretrizes do programa então ficaram para serem aprofundadas pelo grupo de trabalho que era composto de pesquisadores de universidades brasileiras, representantes do Fórum do EJA e da Rede Federal

de Educação Profissional Tecnológica (RFEPT) que tinham como objetivo produzir o primeiro documento base do PROEJA (BRASIL, 2007). Houve o debate da minuta do documento com os atores envolvidos nos campos de atuação do programa, este estava agora voltado em específico para a educação profissional técnica de nível médio com ensino médio.

No dia 13 de junho de 2005, o Ministério da Educação através da Portaria nº 2.080 estabelece as diretrizes para a oferta em nível médio de cursos de educação integrada na modalidade educação de jovens e adultos na esfera das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais (ETV). (BRASIL, 2007)

Ainda em 2005 no dia 24 de junho foi promulgado o Decreto nº. 5.478 que instituiu no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ainda longe do ideal tinha em sua base uma forma aligeirada com carga máxima de 1600 horas para a formação inicial e continuada e 2400 horas para o ensino médio integrado. Mais uma vez foi um arremedo da formação humana, científica e tecnológica necessária para uma real e integral formação profissional. (BRASIL, 2005)

Algumas das mudanças esperadas só vieram no ano de 2006. As instituições de educação que seriam responsáveis pelo seu sucesso não aceitaram o programa nos moldes até então formulado. Principalmente devido à restrição da carga horária, das saídas intermediárias e do número de vagas o governo federal teve que rever suas diretrizes para o programa. O decreto nº 5.478 foi revogado no dia 13 de julho pelo Decreto nº 5.840 que fez mudanças substanciais das quais podemos destacar a ampliação da rede de atuação no ensino que antes estava restrita ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica; altera o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA); estabelece as cargas horárias mínimas em substituição das máximas; amplia o uso e a valorização dos saberes e experiências que cada trabalhador traz para o espaço escolar e suprime as “saídas intermediárias”.

Com avanços significativos o programa ainda apresenta aspectos deficitários como o crescente número de projetos e programas de educação profissional sem articulação entre si, bem como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), a Escola de Fabrica e o PROEJA. Faltou empenho da parte do governo federal que não cumpriu os acordos financeiros com os estados e continuou fazendo a separação de educação profissional e a do ensino médio deixando evidente a confusão de concepções pelo próprio MEC promovida. (FRIGOTTO, 2005)

No ano de 2007 no dia 12 de dezembro o MEC apresentou o Programa Brasil Profissionalizado através do Decreto nº 6.302 que tinha mais uma vez como objetivo integrar o ensino médio a educação profissional.

o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE apresentou ao país um conjunto de ações articuladas, dentre as quais se destacam, no âmbito da educação profissional e tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado, a expansão e a reorganização institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e as modificações concertadas entre o Sistema “S” e o governo federal (MOLL, 2010, p. 131-132).

Com intuito de atender a crescente demanda de profissionais qualificados pelo setor produtivo e a inserção de jovens e adultos na dinâmica social através de educação e trabalho o poder público tentou organizar e ofertar formação para a população tendo em vista um ciclo de desenvolvimento mais equilibrado.

A Lei nº 11.741 do dia 16 de julho de 2008 alterou a LDBEN nº 9.394/96 redimensionando e integrando as ações da educação profissional com a educação básica e dando ao PROEJA sua institucionalização como política pública. Com este status compreende-se que ela chega com a incumbência de promover a cidadania que compreende uma série de fatores.

(...) não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais... De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público,

mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. (SPOSITO, 2003. P. 17).

A construção da cidadania se faz pelo trabalho, onde o sujeito se produzindo a si mesmo produza o mundo por consequência. Almeja-se então que de fato o direito a educação que é de todos se construa num modelo educacional e societário onde exista a oferta gratuita e com qualidade para todas as pessoas que nela adentrarem independente de sua condição socioeconômica.

(...) impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente a educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica” (BRASIL, 2006, p. 8).

A superação da exclusão pela escolarização e capacitação profissional integrando através dos princípios da apropriação do conhecimento da ciência da cultura e do trabalho é o ideal por muitos almejados. Compreender esses pressupostos é entender a historicidade da “produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (BRASIL, 2007, p. 46).

2.3 PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA E PROEJA

Num mundo de mudanças constantes a realidade que se estrutura hoje rompe com a que supria as nossas necessidades no passado e assim nossas prioridades se alteram acompanhando a contemporaneidade, fazendo com que nossa postura de educador se rearranje buscando novas habilidades que nos garantam levar o educando a sua plena cidadania.

Estar diante de uma sala de aula repleta é um grande desafio para qualquer professor. Se esta sala for composta por alunos jovens e adultos o desafio aumenta ainda mais. Conhecer este público heterogêneo, escolher os

conteúdos, as formas de trabalhá-los são componentes indispensáveis para uma boa aula que certamente fará a diferença na sua aprendizagem.

Para compreender o perfil do educando é necessário saber quem ele é, saber sua história, entender sua cultura e costumes e compreender como suas diferentes experiências de vida o desviaram do caminho escolar em sua idade própria. As causas são tantas e tão diversos os motivos que podem ser de cunho econômico, político, cultural ou social, mas existem alguns fatores que se destacam entre eles: a repetência escolar, a evasão e o ingresso prematuro no mundo do trabalho. Este histórico de adversidades pode ser utilizado a seu favor na hora de educar.

O processo de socialização de conhecimentos, expressões, experiência de vida de cada aluno pode ser fonte de sucesso e permanência deste em sala de aula, mas é preciso que o professor ciente de seu papel valorize essa interação.

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações, significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar no diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargados e propiciando acumulados pela o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura sociedade. (ARROYO. 2005, p.35).

Como herdeiros da escola tradicional que prima pelo conhecimento enciclopédico e hierarquicamente determinado, a relação entre professor e aluno estava delineada. Ao aluno “cabe silenciosamente acumular as informações e sob a orientação do mestre memorizar definições, conceitos, enunciados de leis e realizar sínteses e resumos de grandes obras” (BERHENS, 2005, p. 42)

Com a multiplicidade de saberes existentes, a prática tradicional da simples reprodução do conhecimento como verdades absolutas perdeu seu espaço e deixou de ser considerada uma maneira eficiente de promover o conhecimento específico para a realidade dos educandos.

Muitos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares ou outras. Neles, predomina a idéia de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de

receptor passivo desse conhecimento. Por isso, muitos supõem que seja da escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Torna-se fundamental, portanto, problematizar estas idéias com os educandos, para que se rompam esses modelos, e para que se construa uma autonomia intelectual a fim de que eles se tornem sujeitos ativos do processo educacional. (PARANÁ, 2006, p.30).

É de suma importância que o docente use habilmente essa riqueza de conhecimento advinda da vivência, pois isto torna o aluno partícipe da aula e se fazendo ativo neste meio se compreenda como sujeito histórico e de um impulso a sua cidadania.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmo. (FREIRE, 1987, p.87).

Estar atendo as especificidades dos alunos desta modalidade de ensino é uma necessidade docente, pois como nos alerta Gadotti (2007) a grande maioria são pessoas pertencentes a uma classe social baixa, são trabalhadores que enfrentam diversos tipos de dificuldades no seu dia a dia, como os baixos salários, péssimas condições de vida, moradia, saúde, alimentação, desemprego, etc.

Termos ações pedagógicas específicas que levem em consideração os perfis dos alunos são formas de valorizar este público que por muitos são desvalorizados. Estes que muitas vezes alheios a sua própria vontade, não continuaram seus estudos frutos de uma sociedade excludente, mas que são acima de tudo cidadãos, seres pensantes e membros atuantes da sociedade que merecem atenção.

Pelo que vimos até este momento esta atenção nem sempre foi dispensada ao longo do tempo. Na sua grande maioria as políticas educacionais negligenciaram seus direitos e, por conseguinte não houve políticas públicas que trouxessem qualidade em seu atendimento. Docentes e discentes ao largo do interesse público não tiveram sua formação com as especificidades que a modalidade exige.

A profissionalização do educador de EJA não é uma questão nova propriamente, mas foi recentemente que o problema ganhou uma dimensão mais ampla. Inserida na problemática da instituição da EJA a formação docente requer a profissionalização de seus agentes, pois esta é uma questão fundamental para se pensar a qualidade de ensino.

Com base na ação do voluntariado, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. (SOARES, 2008, p. 84).

Percebe-se com isso que os alertas sobre o problema já vem sendo dados por mais de meio século e a solução efetiva deste entrave educacional se arrasta de modo perigoso. A pedagogia até hoje utilizada para formação de docentes na grande maioria de nossas universidades é concebida originalmente para a formação de crianças. Os alunos da EJA não são crianças e não podem ser tratados como alguém cuja história de vida esteja começando.

É preciso conceber e pensar a educação desses sujeitos que chegam no ambiente escolar com seus paradigmas vindos de suas 'tribos', um currículo que permeie valorizando seus conhecimentos articulando e normatizando saberes históricos, pondo na arena em embate as visões de mundo, ordenando significando e resignificando representações sobre os saberes. Com práticas educativas inclusivas e dinâmicas a EJA é um campo fecundo e promissor em possibilidades para organização deste currículo.

A ideia de organizar um currículo com estas características encontra fundamento na proposta de Paulo Freire. Educador e educando devem caminhar juntos e interagir para que o que se aprenda na escola possa ser aplicado em sua vida.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demandam entre educadores e educandos, uma relação de

autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (FREIRE. 2002, p. 58).

O método de Freire não se aplica apenas na alfabetização, mas se estende além dela, pois educa visando a libertação. Conforme aponta Arroyo (2005) a EJA debateu ao longo de sua história a vil relação entre o saber popular e conhecimento historicamente produzido. Freire procura promover uma educação voltada para a realidade do educando, seus elementos culturais para que ela seja usada como prática da liberdade que busca autonomia.

É preciso salientar que para conhecer a realidade dos educandos é preciso instigar a face investigativa do educador para compreender a dinâmica dos movimentos sociais em que os alunos estão inseridos e que partindo deles podemos entender ações, formas de pensar e entender seu universo. A importância desse conhecimento para a formação do professor da EJA é o orientar práticas e currículos que possibilitem o acesso e a permanência do educando na rede de ensino. O educador tem papel de:

Agente facilitador e de informação de um processo que acontece e vai acontecendo na medida em que todos se envolvem com a construção de um contexto imaginário e dialógico de criação de um saber cultural vivenciado enquanto momento de cultura do grupo de alfabetizandos (BRANDÃO, 2003, p. 223 e 224).

Não é possível pensarmos apenas nos procedimentos a serem ensinados, é necessário muitas vezes regatar a auto-estima, pois a sua 'ignorância' traz angústia e complexo de inferioridade. A sensibilização ajuda a vencer os bloqueios causados pela insegurança e timidez. Vindos das cidades ou zonas rurais carregam em si frustrações da vida e da escola regular, cabe ao professor resgatar esta imagem e fazer dela um instrumento para instrução. Muitos voltam para os bancos das escolas devido à necessidade de se manterem no mundo do trabalho então é preciso fazer dessa necessidade uma oportunidade de inspirá-los para o mundo do conhecimento.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu inciso VII do art. 4º já salienta a necessidade de que observe as especificidades dos trabalhadores de cursos noturnos, o que evidencia a exigência de formação especializada para atuação na modalidade. O Parecer CEB/CNE 11/2000 deixa clara esta necessidade. "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (BRASIL, 2000, p. 58).

O que se assiste muitas vezes são professores, governos municipais e estaduais buscando articular a formação e produção de material didático adequado para os jovens e adultos. Inúmeras vezes o professor fica sozinho em busca de possibilidades para oportunizar uma aula de qualidade e que o aluno tenha como fio condutor a consciência crítica instruída de si e do mundo.

O descaso com a educação de jovens e adultos muitas vezes encontra alívio pela ação local de setores engajados.

O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos. (MOLL, 2004, p. 22).

Nos últimos anos a EJA tem ocupado espaço e ganhado relevância em debates educacionais, porém são pífias as ações das universidades considerando seu potencial e responsabilidade na formação de educadores. Machado (2000) ao analisar a formação recebida pelos professores alerta que da forma como são realizados os treinamentos e cursos aligeirados o docente tem uma base insuficiente para atender seu público alvo.

Não é difícil concluir que é preciso que se invista numa formação de base específica e consistente, bem como um alargamento da oferta de cursos de formação continuada em seus diversos níveis como nos sugere a autora "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, sejam-nos de pós-graduação e extensão" (MACHADO, 2000, p. 16).

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que

foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). (SOARES, 2008, p. 86).

Mais uma vez fica evidente que a modalidade historicamente vista como compensatória nas políticas educacionais, ainda carrega um problema não resolvido em pleno século XXI. Muitos professores não tendo a oportunidade desta instrução em seus cursos de graduação buscam por iniciativa própria formas de suprir esta necessidade.

Sem dúvida as universidades são um importante instrumento de formação de docentes, elas podem ser pensadas como uma possibilidade de suprir a carência nesta área. Ainda segundo Soares (2005) das 15 instituições que ofereciam a habilitação de pedagogia em EJA apenas sete eram mantidas por instituições públicas de educação. É preciso manter grupos de discussão dentro das universidades estes são as chaves para a qualificação dos docentes.

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer habilitação em seus processos seletivos. Para atender essa finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõe programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em vias de consolidação e depende de uma ação integrada de oferta dessa modalidade nos sistemas. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 58).

A formação do educador deve se dar de forma continuada, uma ação permanente feita ao longo de toda a vida, mas as políticas educacionais devem criar condições para que elas aconteçam. O mundo passa por perceptíveis mudanças é preciso estar inserido nelas.

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos a aptidões e, de outro, atitudes e

valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (HADDAD, 2005, p. 191 e 192).

O educador como ser inacabado juntamente com seu educando instiga-o a perceber as mudanças que ocorrem na sociedade e utilizando-se deste conhecimento possa produzir coletivamente outros conhecimentos de forma crítica e consciente. Segundo Behrens (1996, p.135) “A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Para Freire (2006) o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico sobre a prática de hoje que pode melhorar a próxima prática.

Para melhorar sua prática pedagógica o desafio está em pensar uma formação continuada voltada para o educador e para o educando numa atitude de busca do conhecimento. A questão do método é capital na EJA e um educador sabedor destes condicionantes, se prepara, se atualiza, busca estar antenado no mundo para melhor desempenhar sua função.

Diante deste quadro desafiador o professor mais uma vez é colocado perante um gargalo. Integrado a modalidade EJA se encontra o PROEJA, mais recente, porém, não com menos complexidades e especificidades. Se pudermos considerar a formação dos educadores da EJA como deficitária o que poderíamos dizer então da educação oferecida aos que lecionam nas turmas de PROEJA?

A formação do docente do PROEJA deve unir todos os pressupostos teóricos do educador da EJA com a Educação Profissionalizante e Técnica (EPT), pois é uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta que já existe. Deve saber articular seus saberes técnicos específicos de sua área de atuação, aos didáticos e se fazer pesquisador nos processos de formação da modalidade.

O docente da educação profissional, não deve assumir uma postura de superioridade como transmissor de um saber superior de especialistas intocáveis, mas deve compor suas aulas a partir de problematizações dos

conteúdos; mediatização do processo ensino aprendizagem; o exercício político da liderança intelectual; mantendo princípios éticos nas lições e o compromisso social e técnico dentro de sua área de atuação. (DC PROEJA, 2007)

O professor do PROEJA tem como uma de suas metas formar para o trabalho. Para isso a busca pelo trabalho visto como princípio educativo tem que contar com sujeitos que tenham entre outros elementos o domínio das tecnologias e o conhecimento produzido pela humanidade com vistas para se manter no mundo do trabalho. Estes conhecimentos, no entanto devem ser aprendidos pelo educando de forma consciente, pois como sujeito crítico deve conseguir refletir sobre seu papel no mundo como sujeito histórico nesta sociedade. (DC PROEJA, 2007)

A ação educativa do professor deve ser analisada e definida estabelecendo uma proposta curricular que considere as relações escola-comunidade e fazendo um retrato cultural de seu meio, para que possa produzir uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo como foco o educando sujeito do processo de aprendizagem. (FREIRE, 2006)

Para que haja condições de ter em mente todos esses elementos o educador tem que ter uma formação pedagógica sólida, fato que nem sempre se confirma. Como se sabe historicamente não se cogitava na legislação formação pedagógica para professores até o início do século XX. Na LDB de 1961 já contemplava a obrigatoriedade de formação específica para professor do ensino técnico, mas ainda previa exames de suficiência. O Decreto 2208/97 regulamentou e tornou obrigatória esta formação. Mas da elaboração à aprovação e instituição destas leis se abre um longo caminho que faz definhar muitos desejos reais, que se perdem neste caminho. Um alerta já nos foi dado a um bom tempo.

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem recorrer à legislação do país a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de que nos estamos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra e um desespero mudo pela ação. (TEIXEIRA. 1984, p.685).

Hoje, existem ofertas de formação específicas nesta área como acontecem em algumas instituições federais como é o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mas é um número muito reduzido considerando a demanda. Enquanto isso muitos docentes do PROEJA criam seus próprios 'métodos' partindo de sua experiência com a prática pedagógica, muitos tornam-se bons educadores, embora desgastem-se durante anos até definirem sua própria forma produzir soluções para a problemática em sala.

2.4 PERFIL DO EDUCADOR DA EJA

Este perfil foi construído a partir de questionários respondidos por professores da EJA em âmbito nacional de acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002). No panorama geral o questionário foi respondido por região sendo 12% no Nordeste, 38% do Norte, 18% do Centro Oeste, 14% do Sudeste e 18% no Sul. Sendo esse grupo de professores de várias disciplinas houve uma predominância de docentes de Língua Portuguesa e Matemática devido ao fato que estas disciplinas comportavam maior carga horária na grade curricular.

Neste universo quantificando por gênero a pesquisa chegou a um número de 77% de professoras, sendo as mulheres a grande maioria e os 23% de homens a minoria.

Os ganhos salariais da classe a maioria esta concentrada numa faixa que varia entre três e quatro salários mínimos. Estes salários são gastos a sua maior parte com vestuário, alimentação, compra de livros e material de apoio pedagógico. Neste grupo a maioria absoluta dos professores tem filhos.

A ocupação do tempo é gasta com estudo e planejamento com afirma a maioria dos professores. As maiores dificuldades encontradas no exercício da profissão são: a falta de material didático; falta de recursos áudio visuais; espaço físico; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; turmas muito heterogêneas entre outras.

Quando citados as motivações para trabalhar na EJA é significativo o percentual de docentes que gostam da profissão e a lista dos motivos é bem variada.

Um problema permanente encontrado pelos educadores da EJA é o fato de conseguir conciliar tempo disponível com a tarefa de trabalhar os conteúdos propostos no Ensino Fundamental de modo especial os contemplados nos livros didáticos. Sem muitas opções a solução encontrada é realizar a redução e simplificação do currículo, o que certamente traz um grande empobrecimento ao processo de aprendizagem do aluno.

Nas horas de folga a atividade mais citada para o momento é a leitura, seguido pelos programas de televisão com documentários e telejornais.

A síntese que se pode fazer a partir destes resultados levantados com as respostas dos professores de cada área do conhecimento, nas diversas regiões do país sobre suas práticas pedagógicas é o fato que hoje os professores da EJA têm um nível de formação mais elevado do que há algumas décadas. Embora esta formação não seja específica para esse trabalho, esta preocupação se encontra explícita nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação que prevê estímulo a cursos de licenciatura que tratem da especificidade da EJA. (PC EJA, 2002).

É de suma importância que cada Secretaria de Educação e que cada escola tenha um perfil de seus alunos, de seus professores e dos cursos que oferece de modo semelhante ao que se apresenta na proposta nacional, para embasar e definir medidas para adequação na formação de professores da EJA, da organização curricular e na proposição de materiais adequados para apoio, entre outros aspectos.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

O trabalho aqui exposto é de abordagem qualitativa e quantitativa, evidenciando a técnica de pesquisa exploratória.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa foi composta por 11 professores do Colégio Estadual João Manoel Mondrone que estiveram em atividade profissional no PROEJA no ano de 2011.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para realização desta pesquisa utilizou-se um questionário semi-aberto contendo 16 questões abertas e fechadas. O questionário (conforme anexo A) foi aplicado aos referidos profissionais da entidade de ensino supra citada.

4 TABULAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO PROEJA

Nesta seção serão apresentados os resultados desta pesquisa obtidos através do questionário, onde serão apresentadas e analisadas as respostas dos docentes da modalidade PROEJA.

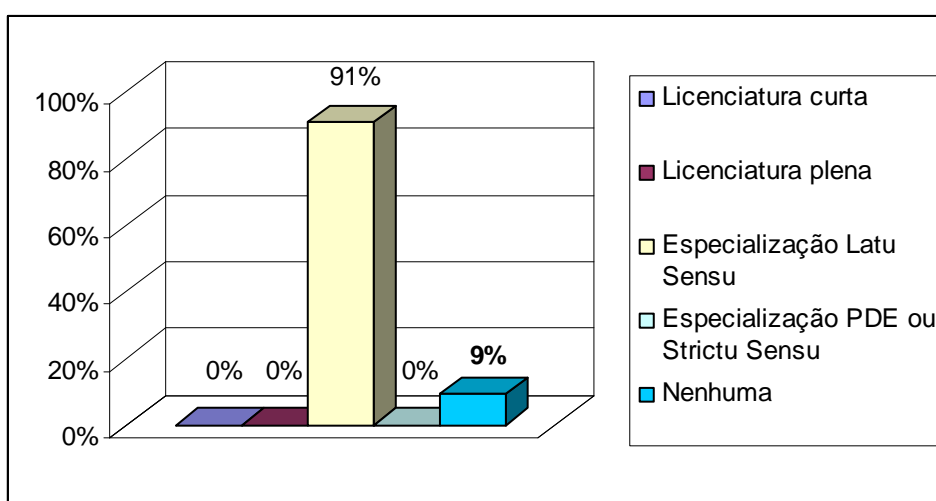


Gráfico 1 - Nível de formação dos professores que atuam no PROEJA.

Os professores ao serem questionados quanto ao seu grau de instrução, 91% afirmaram ter o nível de especialização na sua área de atuação, o que demonstra um bom grau de instrução frente às exigências do curso. Porém, 9% dos professores responderam que não tem nenhuma formação na área em que atuam, o que é grave já que o nível mínimo exigido é o de graduação. Embora a maioria absoluta tenha um bom nível, é preciso dar uma atenção especial para a área que ficou sem o profissional qualificado, pois se corre o risco de ao final do curso o aluno ficar com a formação deficitária devido à ausência de uma instrução adequada.

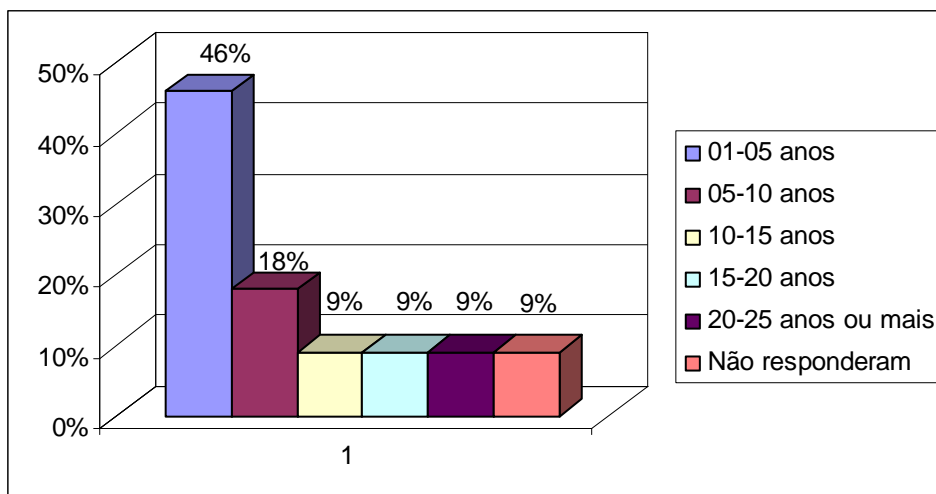


Gráfico 2 – Tempo de experiência na profissão de professor

Ao responder sobre o tempo de exercício da profissão, 46% responderam ter de 1 a 5 anos de experiência, 18% dentre eles tem de 5 a 10 anos, 9% tem de 10 a 15 anos, 9% tem de 15 a 20 anos, 9% tem de 20 a 25 anos na docência e 1 professor não respondeu esta questão.

De modo geral percebe-se que a maior parte dos professores ingressou a pouco tempo na carreira e por isso são de certa forma inexperientes, mas olhando por outro ângulo percebe-se que mesmo tendo ingressado há pouco tempo já possuem uma formação de bom nível, isso sem dúvida terá repercussão na formação do discente.

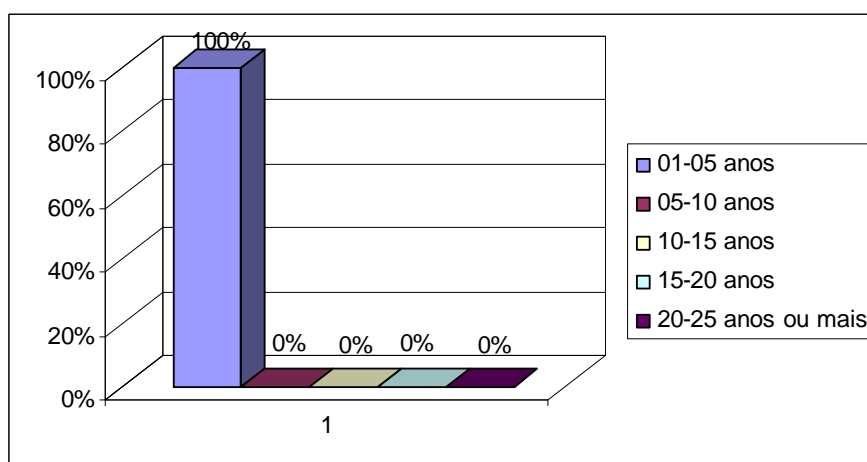


Gráfico 3- Tempo de exercício do professor no Proeja.

Todos os professores (100%) responderam que exercem a profissão no Proeja de 1 a 5 anos. Por se tratar de um Programa recentemente implantado no Colégio essa falta de experiência ficaria parcialmente entendida. Porém, este problema acontece com frequência em nível nacional, como diz Haddad e Di Pierro (1994, p. 15)

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Consta no Documento de Base do Proeja como critério para exercer a docência, experiência na educação para jovens e adultos.

Para atuar na Educação Profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos, o professor do próprio quadro próprio do magistério serão selecionados por meio de edital público no qual constarão duas fases: a análise do currículo e entrevista onde serão observados os seguintes critérios: 1) habilitação específica para atuar na disciplina; 2) experiência em educação de jovens e adultos na rede pública; 3) experiência em educação profissional na rede pública; 4) compromisso e seriedade nos trabalhos desenvolvidos anteriormente demonstrados pela ficha funcional. 5) aperfeiçoamento constante em sua prática pedagógica. (PARANÁ. 2007, p. 26).

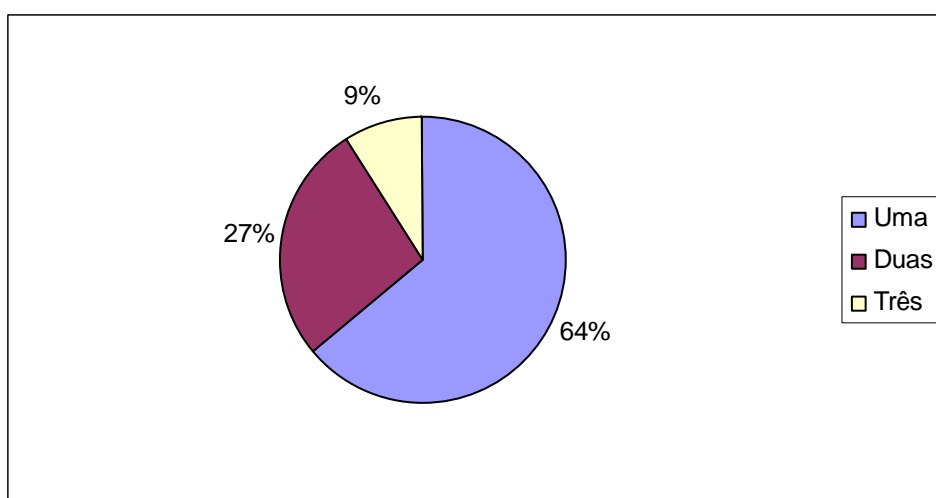


Gráfico 4 – Quantidade de disciplinas ministradas pelo professor no curso

Pelas respostas percebe-se que 64% dos professores lecionam 1 disciplina, 27% lecionam 2 e apenas 9% lecionam três disciplinas.

Sabe-se das dificuldades de acompanhamento das evoluções e mudanças nas áreas do conhecimento devido ao volume de informação que nos chega a todo o momento. Lecionar mais de uma disciplina como é o caso de uma considerável parcela dos professores da pesquisa, exige um preparo e disponibilidade de tempo e material que ainda não lhes são oferecidos.

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam Mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional. (ARANHA, 2008, p. 141).

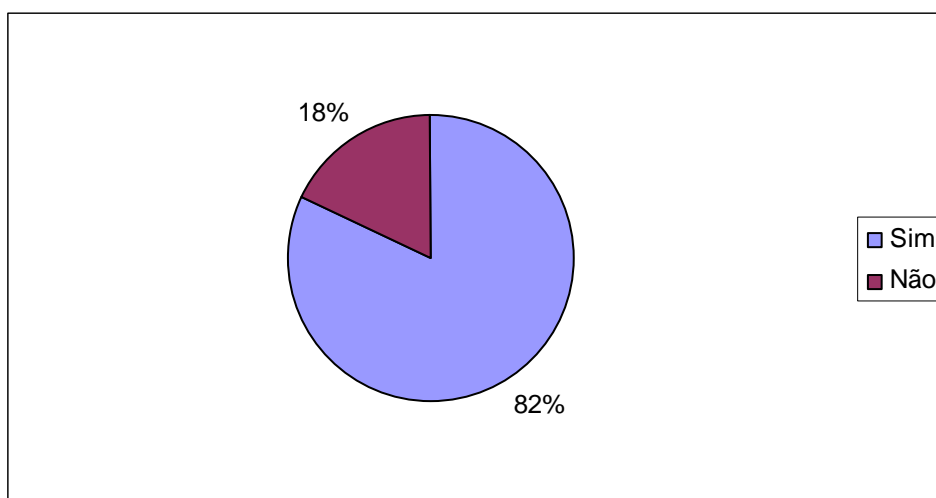


Gráfico 5 – Professores que acreditam estar preparados para lecionar no PROEJA.

Justificativas:

Professor 01: *“Sim, pois procuro estudar e me preparar constantemente para ministrar as aulas além da experiência em sala de aula”.*

Professor 02: *“Não totalmente”.*

Professor 03: *“Não. Sinto a necessidade de mais cursos de formação continuada”.*

Professor 04: *“Sim. No primeiro ano encontrei muita dificuldade, mas a experiência no magistério ajudou a sanar algumas das minhas inquietações. E muita conversa com os colegas com mais experiência no PROEJA”.*

Professor 05: *“Sim, por trabalhar na minha área de formação”.*

Professor 06: *“Sim”*

Professor 07: *“Sim. São turmas dispostas a aprender, por isso preparar uma aula interessante e dinâmica é certeza de bons resultados”.*

Professor 08: *“Sim. Venho me preparando a tempo para o exercício da profissão”.*

Professor 09: *“Sim. Tenho a compreensão das dificuldades, porém não posso banalizar o ensino apenas porque apresentam tais problemas. Todos podem superar”.*

Professor 10: *“Sim. Os alunos são os mesmos o que muda é a faixa etária, os conteúdos a serem trabalhados são os mesmos de um curso normal”.*

Professor 11: *“Sim”*

A grande maioria dos professores 82% acredita estar preparada para trabalhar com alunos no PROEJA. E os 18% restantes se declararam despreparados totalmente ou parcialmente.

Como percebeu-se no Gráfico 01, 91% dos professores com nível de formação em especialização, o que justifica a crença dos 82% na sua efetiva capacidade para o trabalho. Como ressaltou o professor 08 em sua justificativa: *“Sim. Venho me preparando a tempo para o exercício da profissão”.* Todos sabem a real importância da formação básica e continuada para si e para seus educandos.

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2000, p.09).

Os professores que responderam não estar preparados total ou parcialmente como pode ser visto pelas palavras do professor 02: *“Não totalmente”*, e do professor 03: *“Não. Sinto a necessidade de mais cursos de formação continuada”*, constatou-se falta de formação específica para este

Programa e é sentida por vários professores que migraram do ensino regular recentemente.

Outra consideração a fazer sobre os eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo, é que, atrelados aos conteúdos estruturantes de cada disciplina, podem ser uma forte sustentação para uma aprendizagem que leve à politização, pois uma das formas de exclusão é o despreparo para questionamentos e a participação, fatores fundamentais para a liberdade e a conscientização para chegar a uma transformação política. A prática pedagógica bem fundamentada supera os modismos políticos e realiza uma de suas principais funções que é a inclusão social. Enfim, a EJA não pode ser uma modalidade educacional neutra pela grande dimensão que tem. (FERREIRA. 2009, p 5).

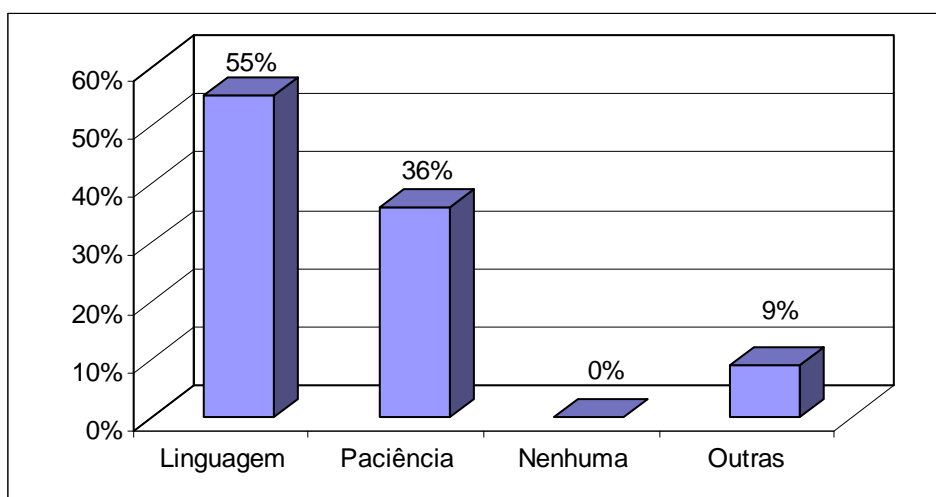


Gráfico 6 – Diferenças de postura adotadas frente a turmas de PROEJA

Em número de 55% foram respostas que elegeram a linguagem como diferença na postura ao trabalharem com o PROEJA, outros 36% dos docentes citaram a paciência como diferencial nestas turmas. Apenas 9% dos professores apontaram outros itens como postura adotada.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, ma também, como há mais de trinta anos venho sugerindo discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE. 2006, p 30).

Como nos alerta Paulo Freire (1992) é fundamental a participação dos educandos na sua própria educação, é preciso usar de bom senso para perceber que eles têm uma bagagem muito grande que pode contribuir para enriquecer as aulas.

Como todos os professores destacaram é preciso ter um trato diferenciado com este público, postura deve ser de muita escuta, com paciência para entender seu universo e sua linguagem. Estes são pressupostos para os docentes da EJA como destaca Freire no seu livro pedagogia da autonomia.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE. 2006, p 71).

Para que o educando possa compreender o mundo de forma diferente da anterior ao processo de formação enriquecendo suas referências culturais, o professor precisa ter uma formação diferenciada.

Finalmente, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL. 2007, p.36).

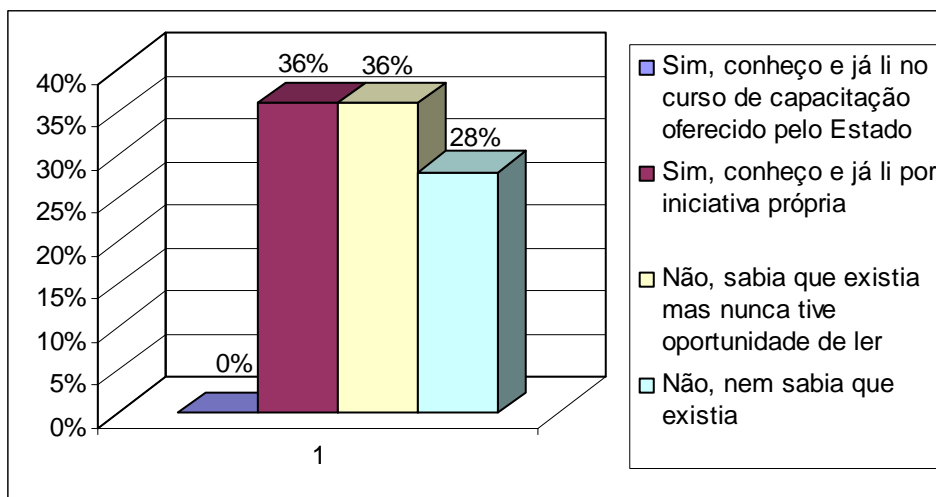


Gráfico 7 – Nível de conhecimento e leitura do Documento base do PROEJA

Percebe-se nesta questão que 36% dos docentes responderam que conhecem o Documento por iniciativa própria, outros 36%, apenas sabiam da existência, porém não chegaram a lê-lo. Enquanto que 28% nem se quer sabiam da existência do mesmo.

Ao analisar comparativamente os dados até o momento percebe-se que a maioria, mesmo com pouca experiência (Gráfico 3) se considera preparado para lecionar no PROEJA mesmo não conhecendo seu Documento Base. Fica para nós um alerta quanto ao nível e a capacidade de fazer uma auto-crítica por parte destes professores que lecionam no Programa. Ao Governo Estadual fica a pergunta, como pode alguém cobrar algo que ele mesmo não oferece? Assim, entre os princípios norteadores do PROEJA em seu Documento Base (BRASIL, 2007) destaca-se as dimensões teóricas metodológicas que são:

a) O trabalho como princípio educativo, pois pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho, ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

b) O desenvolvimento da pessoa humana na integralidade, isto é, a formação não deve se restringir ao mercado de trabalho, mas com vistas ao mundo do trabalho.

c) Relacionar teoria, prática, parte e totalidade de forma em que a produção de idéias seja uma atividade prática do homem. Articulando

conhecimento que permita a participação efetiva no trabalho e nas relações sociais, privilegiando a ética e a cidadania.

d) Integração dos conhecimentos da educação básica da EJA com a formação profissional, a partir do trabalho e da prática social.

e) Contemplar os conteúdos e habilidades da área da comunicação para atuação nos espaços políticos, bem como aliar conhecimento e formas de gestão.

f) Integrar os conteúdos sócio-históricos aos científicos e tecnológicos para que possa ter condições de interferir no meio em que vive.

g) Contemplar os conteúdos culturais a partir das relações de ciência, cultura e sociedade.

A Educação Profissional visa a formação integral do ser humano para o mundo do trabalho, integrando a ciência, cultura, tempo e tecnologia.

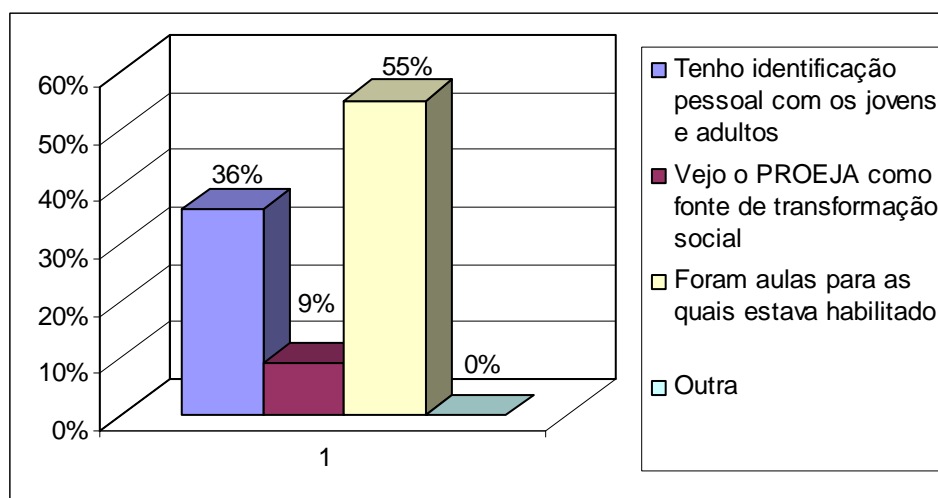


Gráfico 8 – Critérios usados na escolha das aulas de PROEJA

Foram 55% dos participantes da pesquisa que optaram pelo curso pelo critério da habilitação, outros 36% pela identificação pessoal com os jovens e adultos e apenas 9% pela visão que o PROEJA tem, fonte de transformação social.

Neste caso percebe-se que o idealismo ficou em segundo plano enquanto a questão empregatícia dominou as repostas. Embora a questão empregatícia seja importante, uma profissão tem que propiciar satisfação

interior, pois como nos adverte Freire (2006) ensinar exige alegria e esperança, porque há uma relação entre a alegria necessária a prática educativa e a esperança.

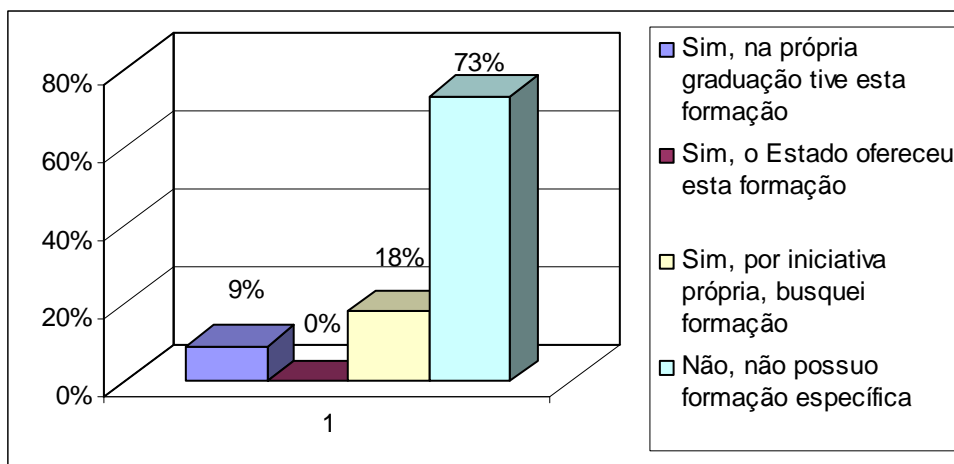


Gráfico 9- Formação específica para lecionar no PROEJA

O gráfico demonstra que 9% dos professores têm formação específica conseguida dentro de seu curso de graduação, 18% buscaram por livre iniciativa este complemento, enquanto que 73% lecionam na modalidade sem possuir formação específica.

O dado mais grave nesta estatística é o fato de que embora o governo exija em seu Documento Base (BRASIL, 2007) a formação específica, ele não oferece esta formação para o quadro docente. Isso demonstra mais uma vez o descaso e o amadorismo com que são feitas as políticas de inclusão.

Persistiu a histórica escassez de oportunidades de formação para educadores da EJA e nenhuma medida de política educacional foi tomada para reverter essa situação, de modo que, no início do terceiro milênio, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país ofereciam habilitação específica para atuar com essa modalidade da educação básica. (DI PIERRO apud SOARES, 2010 p. 29).

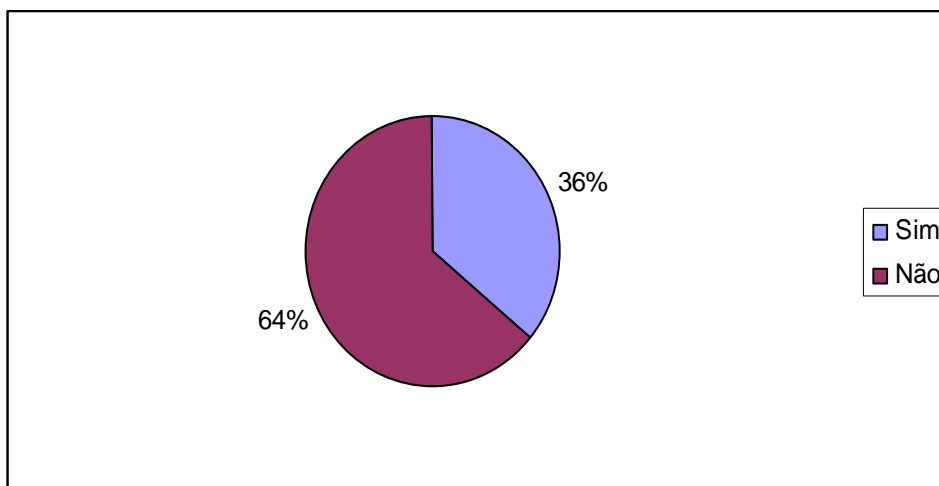


Gráfico 10 – Existência de dificuldades de adaptação no PROEJA

Justificativas:

Professor 01: *“Não. Vejo o PROEJA de forma bem positiva e de fácil adaptação para o trabalho”.*

Professor 02: *“Sim. Linguagem em sala de aula, provas”.*

Professor 03: *“Sim. Tive dificuldades em me adaptar à nova realidade EJA”*

Professor 04: *“Sim. Poque é um público que deixou de estudar a algum tempo. São trabalhadores braçais, geralmente chegam muito cansados para mais uma jornada e são faltosos”.*

Professor 05: *“Não”*

Professor 06: *“Sim”*

Professor 07: *“Não. Super tranquilo só é preciso cautela para passar os conteúdos, para que sejam realmente aprendidos”.*

Professor 08: *“Não. Por se tratar de pessoas com alguma idade a adaptação foi rápida e fácil”.*

Professor 09: *“Não. Gosto do pessoal que interage com perguntas e respostas pensadas. PROEJA é assim”.*

Professor 10: *“Não”*

Professor 11: *“Não”*

Destaca-se nesta questão que 64% dos professores não sentiram dificuldades de adaptação, sendo que alguns, como o professor 09 chegou a

exaltar as qualidades do Programa. Sendo que 36% dos professores relataram algum tipo de problema de adaptação e estes variaram bastante em sua origem.

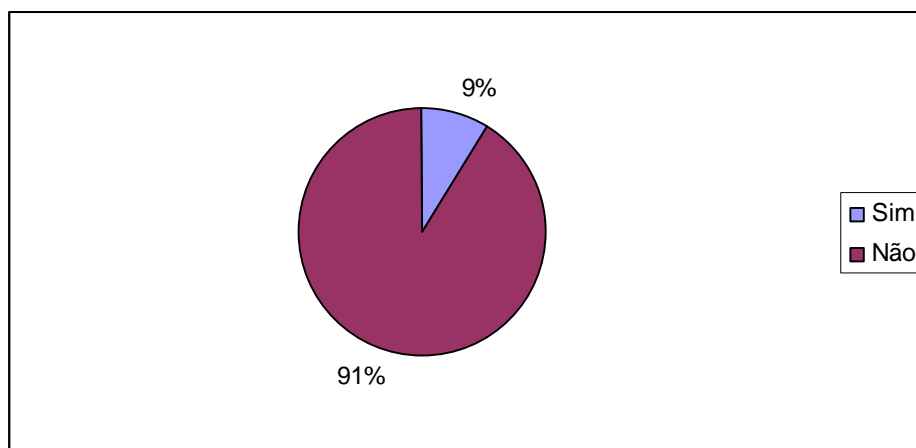


Gráfico 11- O Estado da a devida atenção ao PROEJA

Justificativas:

Professor 01: *“Não. Penso que poderiam ocorrer formações para os professores”.*

Professor 02: *“Não”*

Professor 03: *“Não. Falta investir mais no professor e também em material didático”.*

Professor 04: *“Não. Todos os professores dveriam saber mais sobre o PROEJA através de cursos promovidos pelo Estado”.*

Professor 05: *“Não”*

Professor 06: *“Não. Pouca capacitação”.*

Professor 07: *“Sim. Abrindo estas vagas e possibilitando esses alunos voltarem aos bancos escolares já ém um grande auxílio”.*

Professor 08: *“Não”*

Professor 09: *“Não. Muito a desejar, nem material apropriado tem para a pesquisa”.*

Professor 10: *“Não. Falta extrutura e material didático”.*

Professor 11: *“Não. Acredito que necessite mais incentivos”.*

Ao serem questionados quanto a atenção dada pelo Estado ao Programa, a grande maioria, com 91% dos professores, acredita que falta mais zelo já que não se pode reparar um erro do passado cometendo outro. Apenas 9% dos professores crêem que esta sendo dada a atenção devida pelo fato de abrirem-se vagas e com elas muitas possibilidades.

Esta falta de cuidado foi relatada em trabalhos de outros autores que através de pesquisas obtiveram relatos que reforçam o descaso com elementos substanciais para a prática de uma educação de qualidade.

Nos depoimentos, professores revelam questões substanciais sobre suas condições de trabalho, tais como: ausência de formação específica, de materiais didáticos, de tempo para discutir e construir o currículo integrado; a necessidade de se aumentar a hora/atividade e reduzir a carga de aulas; necessidade de melhorias salariais e contratuais que permitam vincular o docente a uma escola. (LIMA FILHO et al., 2009, p 732).

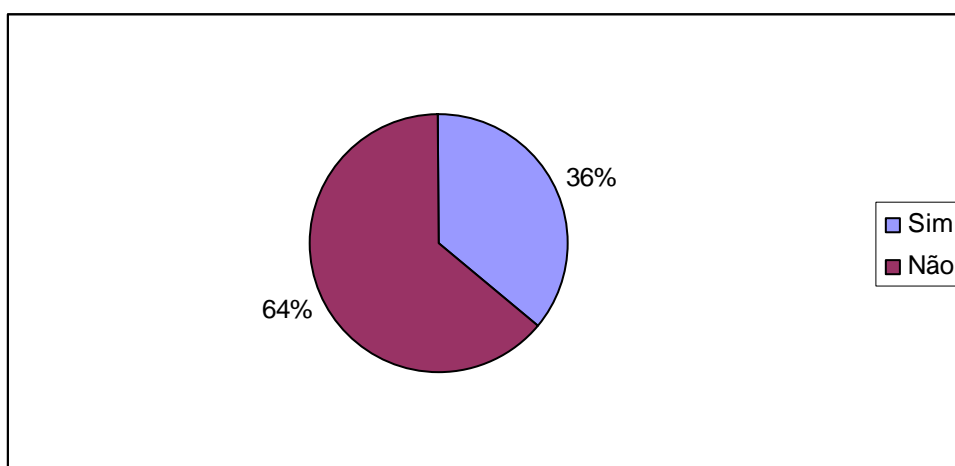


Gráfico 12 – Adequação do material didático utilizado frente à realidade educacional e social

Justificativas:

Professor 1: *“Não. Poderia ser mais relacionado ao cotidiano e mais dinâmico promovendo maior interação e troca de experiências”.*

Professor 2: *“Não. Em termos, falta orientação específica para trabalhar com material adequado”.*

Professor 3: *“Não. Falta material didático adequado a realidade dos cursos”.*

Professor 4: *“Não. O material didático deveria ser específico para os alunos do PROEJA”.*

Professor 5: *“Não. No nosso colégio os alunos não tem material didático”.*

Professor 6: *“Sim. Para as minhas disciplinas”.*

Professor 7: *“Sim. O próprio colégio disponibiliza qualquer necessidade”.*

Professor 8: *“Sim. O colégio dispunha de grande acervo o que facilita o trabalho”.*

Professor 9: *“Não. Na minha disciplina eu mesma busco elaborar material para auxiliar a compreensão”.*

Professor 10: *“Não”.*

Professor 11: *“Sim”.*

Ao serem questionados, 64% dos professores responderam que os materiais didáticos por eles utilizados não estão de acordo com o que consideram ideal para a clientela do Programa. E 34% dos professores responderam que em sua disciplina estão sendo atendidos pelos materiais didáticos disponibilizados pela escola.

Na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e lei nº 11.741/08 a EJA se tornou um direito e uma política pública como forma de garantir cidadania. Perante a lei a EJA foi valorizada, mas a escassez de material didático adequado é visível pela pesquisa e nos relatos de autores da área. Começam a surgir material de apoio para a modalidade, mas de uma forma muito lenta e com isso os direitos de uma educação de qualidade se vão por água a baixo. O material didático hoje utilizado por muitos professores é o mesmo do ensino regular o que fica muito a desejar.

O material para este público entre outras características deveria contar com: estímulo a construção da autonomia e da cooperação entre alunos; textos pertinentes ao interesse de pessoas de diferentes faixas; etárias, grupos étnicos-raciais, culturas regionais e níveis sociais; ter um caráter flexível, onde o professor poderá fazer modificações, de acordo com o seu diagnóstico da turma; promover o diálogo entre educador e educandos; tornar o aluno, um indivíduo criativo; promover a interdisciplinaridade.(CADERNOS DE EJA, 2007).

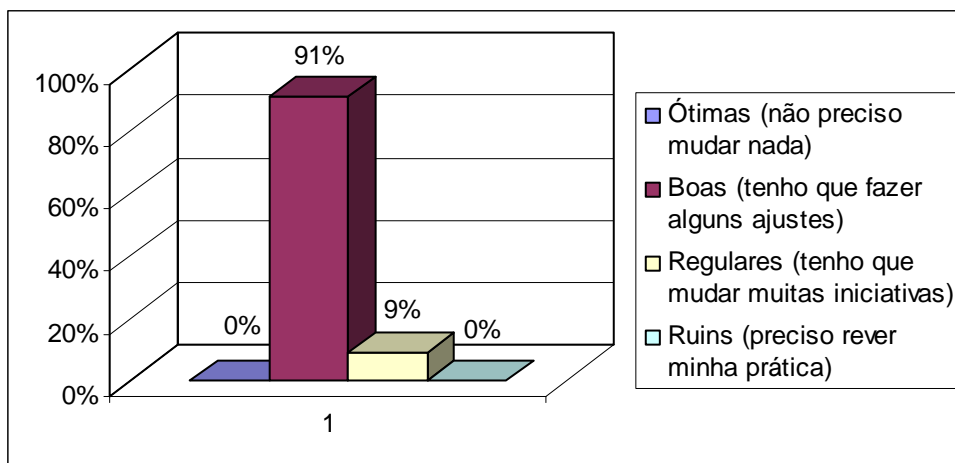


Gráfico 13 – Nível de qualidade das aulas que ministra no PROEJA

Segundo os dados coletados, 91% dos professores que participaram desta pesquisa consideraram suas aulas de bom nível, tendo apenas que fazer alguns ajustes para melhorá-las. E 9% dos professores citaram que suas aulas estão regulares, pois acreditam ter que mudar em muitas atitudes.

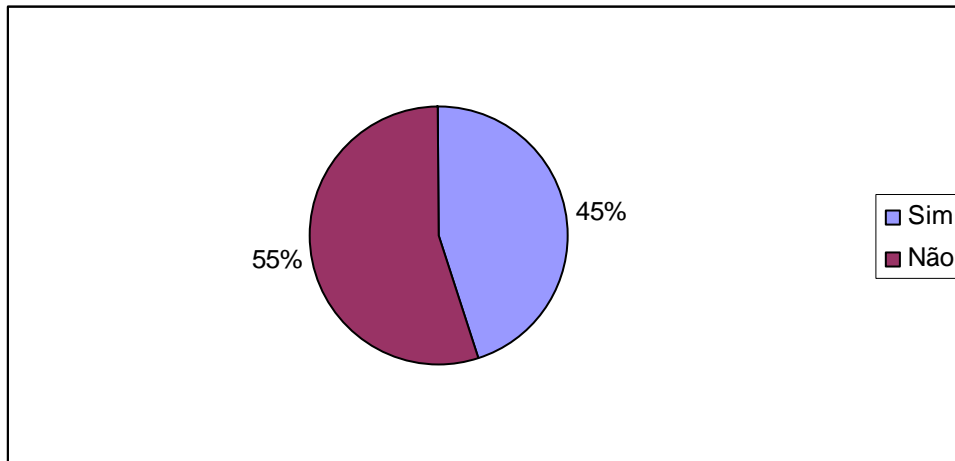


Gráfico 14 – Objetivo geral do curso e a aceitação do educando como profissional no mercado de trabalho

Justificativas:

Professor 01: *“Não. Penso que os alunos poderiam ter mais acesso as questões práticas como estágios e visitas por exemplo.”*

Professor 02: *“Sim.”*

Professor 03: *“Não. Falta uma melhor relação entre teoria e prática.”*

Professor 04: *“Não. Acredito que nossos bjetivos não são atingidos plenamente, apesar da escola proporcionar mudança de atitudes e conhecimento. Com a aprendizagem com certeza os alunos serão mais aceitos no mercado de trabalho.”*

Professor 05: *“Não. Os alunos deveriam dedicar-se mais, estudam muito pouco e na maioria dos casos é devido à carga horária de trabalho.”*

Professor 06: *“Não. Nem todos serão aceitos pelo mercado, alguns pela idade, alguns por não terem interesse de mudar de emprego.”*

Professor 07: *“Sim. Por você lidar com alunos praticamente inseridos no mercado de trabalho, acredito que o curso vem acrescentar possibilidades melhores.”*

Professor 08: *“Sim. O conhecimento adquirido no curso vem de encontro com a necessidade do trabalho.”*

Professor 09: *“Não. Por mais que eles aprendam e queiram buscar o trabalho, família...não lhe oferecem tempo para estudo como deveria.”*

Professor 10: *“Sim. Porém na mentalidade do próprio aluno há pré-conceito.”*

Professor 11: *“Sim.”*

Quanto a questão respondida, 55% dos docentes creem que por algum motivo os alunos egressos do curso PROEJA não serão bem aceitos pelo mercado de trabalho. Enquanto que 45% dos professores acreditam que estes alunos serão aceitos pelo mercado.

Chama a atenção que mais da metade dos professores que lecionam para o curso acreditam que seus alunos não serão aceitos no mercado de trabalho e ao mesmo tempo 91% deles consideraram suas aulas boas. É preciso que haja uma reflexão profunda sobre a distância destes conceitos aqui expostos.

Entre os objetivos do curso está a formação profissional e com isto o mundo do trabalho, embora não se restrinja a ele, o programa tem entre suas concepções integrar trabalho e ciência com vistas ao efetivo exercício da cidadania.

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem

socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos. (BRASIL. 2007, p.34).

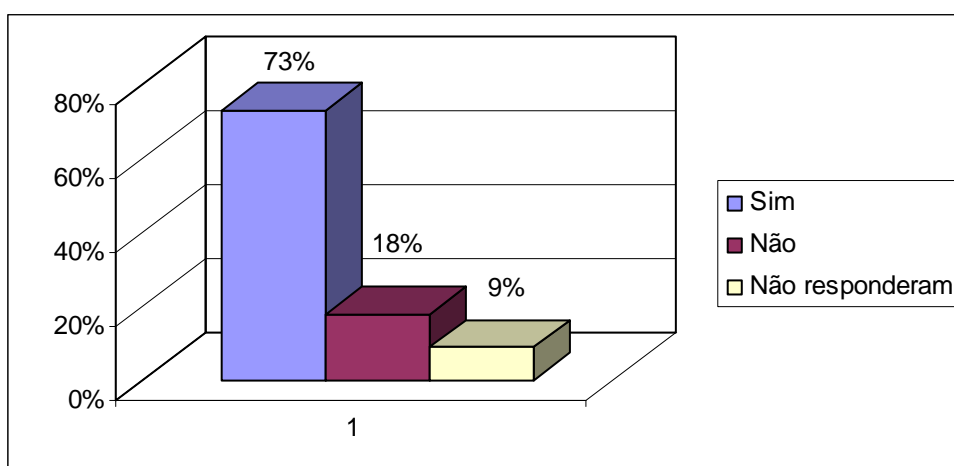


Gráfico 15 – O aluno formado do PROEJA está preparado para exercer a profissão cursada

Justificativas:

Professor 01: *“Sim. Porém nem todos com a mesma qualidade de formação.”*

Professor 02: *“Sim.”*

Professor 03: *“Não. Está preparado parcialmente, falta uma maior aproximação com a realidade.”*

Professor 04: *“Sim.”*

Professor 05: Não respondeu. Comentou: *“Depende do aluno, alguns deles não sabem interpretar nem expressar-se de forma correta.”*

Professor 06: *“Não. Todos não.”*

Professor 07: *“Sim. Devido ao grande interesse por parte dos mesmos.”*

Professor 08: *“Sim. O curso abrange de forma competente a formação do aluno para o mercado.”*

Professor 09: *“Sim. Muitos profissionais que fizeram formação normal perdem em qualidade pelos alunos do PROEJA, eles são tão, ou mais,*

competentes que qualquer outro estudante. Depende do aluno, não por ser do PROEJA.”

Professor 10: *“Sim. Porém é um curso muito curto.”*

Professor 11: *“Sim”*

Observando os dados do gráfico 15, percebe-se que 73% dos professores acreditam que o formando do PROEJA está preparado para exercer a profissão cursada, enquanto que 18% dos professores acreditam que eles não dominam estes conhecimentos de modo satisfatório e 9% dos professores se abstiveram da resposta.

Contrastando com as respostas do Gráfico14, questiona-se como os professores acreditam que o aluno esteja preparado para exercer a profissão, e ao mesmo tempo o mercado não o aceite?

Com a idéia de que só os preparados “podem ser alguém na vida”, muitos jovens e adultos vêm no Programa uma forma de aperfeiçoamento ou de capacitação para adentrar no mercado, que com a maior oferta de escolarização cada vez exige mais especialização dos trabalhadores.

Os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade, em sua maioria, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente, sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos.

O grau de escolaridade funciona como pré-requisito, como um primeiro sistema de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha. A possibilidade de pleitear determinados cargos públicos ou mesmo uma vaga no mercado de trabalho supõe, em geral, a posse de certificado formal. Há, entretanto, outras razões além da certificação que motivam os trabalhadores a ingressar em programas de elevação de escolaridade. Diretamente ligada à certificação está à vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pelo preenchimento de vagas de melhores empregos, seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior. O que está em questão, além da empregabilidade e da certificação, é o desejo de saber, cuja qualidade crítica pode ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa em que ela vier a se inserir. (NACIMENTO e TAVARES. 2008, p. 10203).

Na questão 16, quando questionado o que poderia ser feito para melhorar a qualidade da Educação proporcionada pela sua Escola no

Programa PROEJA, as sugestões que mais se repetiram foram as de investimentos em material de apoio, formação de professores, material didático próprio e reuniões e encontros de professores para integrar todos ao curso.

Todas as sugestões aqui descritas, sem sombra de dúvida seriam benéficas e trariam qualidade ao curso hoje oferecido. Ao analisar as sugestões dadas pelos professores estão fora do alcance do professor conseguir sozinho. Cientes das carências e conscientes que estas não são apenas necessidades isoladas, precisa-se cobrar com mais afinco soluções efetivas das autoridades competentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta monografia teve como foco conhecer a percepção do professor do Colégio Estadual João Manoel Mondrone sobre o Curso do PROEJA. Para tanto, buscou-se analisar as bases históricas do programa seus obstáculos e avanços, bem como conhecer o que os professores do curso pensam sobre o mesmo.

Certas dificuldades pautaram a realização da pesquisa: a falta de interesse de alguns professores em colaborar com a pesquisa e a falta de publicação dos dados estatísticos sobre as características do perfil nacional e estadual dos professores desta modalidade.

Em retrospectiva, o PROEJA chegou com a pretensão de tentar superar o problema histórico de exclusão de uma grande parcela da população que não teve acesso a escola na sua idade própria. Este fato já evidencia que a estrutura educacional do país está falhando, pois este programa só existe exatamente pela falta de oportunidade de uma formação adequada antes de seu ingresso mundo do trabalho, haja vista os índices de evasão e repetência expostos nas estatísticas sociais.

Segundo documento base do Proeja (BRASIL, 2007), o programa visa incentivar as potencialidades do aluno e contribuir para sua autonomia, sendo capaz de vincular de forma omnilateral a educação e as práticas sociais ao mundo do trabalho. Trata-se, portanto, de construir uma proposta de formação integrada com os princípios gerais e as ações específicas de educação profissional, tendo por eixo a ciência, a cultura e, portanto, o trabalho.

Precisa-se ter clareza que a formação profissional não deve ser confundida com a preparação estrita para o trabalho. A educação não pode ficar refém do trabalho é preciso criar uma visão unitária do ser humano em oposição à visão utilitarista do mercado. Há de se tomar muito cuidado, pois o se o programa que tem por fundamento reintegrar tiver uma formação básica de baixa qualidade, acabará redundando num profissional ordinário e desprezível.

Para formar um aluno cidadão trabalhador com uma visão mais holística é preciso que haja uma formação prévia dos sujeitos que farão

transição e o acesso desses sujeitos para a resignificação do conceito de trabalho. É preciso integrar o professor nos conceitos fundamentais do programa, pois se estes não conhecem as bases que deveriam nortear seu trabalho como vão transmitir uma visão integrada de trabalho como princípio educativo. Se este panorama não se alterar, mais uma vez estes profissionais estarão repetindo a visão capitalista de trabalho que estratifica e aliena.

Depositar, no entanto no professor a expectativa e a responsabilidade de promover a integração do que está separado fora dos muros escolares, seria um equívoco. Qualquer programa que não esteja articulado com um projeto de desenvolvimento econômico e social, com o objetivo de superação este viés do sistema capitalista que é excludente não conseguirá superar a dicotomia histórica entre pensar e fazer.

Pelos dados encontrados na pesquisa, percebeu-se que o quadro de professores pesquisado não dispõe de muita experiência nem de formação específica para o Programa. Experiência sem reflexão de nada adianta, mas conhecer nos permite pensar e agir sobre a realidade. Pequenas ações e mudanças tecidas coletivamente com vistas de tornar nosso fazeres e saberes mais apropriados segundo nossos objetivos, têm que serem feitas conscientes das dificuldades, mas crentes nas possibilidades de mudanças.

Entre as sugestões apresentadas o maior número se concentra na falta de formação do professor e na necessidade de material didático adequado o que pesa muito na hora do aprendizado. Um material que considere a realidade dos educandos promove a motivação necessária para aprendizagem se abordado com técnicas e metodologias eficientes para esta modalidade.

Muitos professores também relataram que tem diante de si um riquíssimo universo de experiências vividas por parte dos seus educandos, mas paradoxalmente sentem um processo de desvalorização silenciosa que coloca os que atuam na EJA em uma escala de status inferior.

Outro ponto relevante que merece menção é o fato de muitos professores terem respostas que divergem entre os colegas, o que reforça a ideia que não existe um discurso coeso de integração das partes, mas também se contradizerem a si próprios em determinadas questões.

Para unir todas as peças deste quebra cabeça que é formação de um cidadão o Estado tem que começar por integrar suas ações e assumir os

investimentos na organização prática da escola com ampliação de prédios, material científico, formação do seu quadro docente. A escola unitária e integrada que se pretende tem que passar por uma transformação pra que o trabalho docente seja qualificado para o ensino, oferecendo uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

Por se tratar de um programa recentemente implementado e ter objetivos sócio-políticos bem definidos, suas especificidades estão ainda em vias de implantação como metas a serem atingidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. **Um novo Fundef: As Idéias de Anísio Teixeira**. Educação e Sociedade. v. 22, n. 75, p. 277-290. 2001.

ARANHA, A.V.S. **Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez . **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**, Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BEISEGEL, Celso R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3.ed. São Paulo : Ática, 1992.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos**. Cadernos de Educação Básica. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer 11 - CNE/CED. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em: 15 de nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília. 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA**. Brasília. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno metodológico para o professor**. Coleção cadernos de EJA. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/3343750/Colecao-Cadernos-EJA-Professor>> Acesso em: 20 de jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. BRASIL. **Plano nacional de educação 2011-2020**. Brasília. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 12 jan. 2012.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933. p.190.

DI PIERRO, M.C. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOARES, L. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **A importância da formação continuada de professores de educação de jovens e adultos**. Wenceslau Braz, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-8.pdf>> Acesso em: 26 de jan. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez Editora, 2005 p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **“A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 09 de dez. 2011.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da escola cidadã; v.5).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (v. 2).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. Caderno 12.

HADDAD, Sergio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil** in: Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro (org.) Campinas-SP, Mercado de Letras, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.

LIMA FILHO, D.L. et al. **Projeto de pesquisa: demandas e potencialidades do proeja no estado do Paraná; relatório anual - período março 2008/março 2009**. Projeto de Pesquisa n. 9. Edital proeja - capes/SETEC n. 03/2006. Curitiba: utfpr/ufpr/Unioeste, jul. 2009.

MELIÁ, Bartomeu, **Educação indígena**. In: Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MOLL, Jaqueline. **EJA como política publica local: atores sociais e novas possibilidades educativas: Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.01, n.01, p. 09-24, jul./dez. 2004.

MOLL, Jaqueline. Proeja e democratização da educação básica. In: (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília : Idéa, 2000.

NASCIMENTO, N.C.C., TAVARES, G.R.C. **Perfil dos alunos do PROEJA em uma Instituição de educação profissional técnica de nível médio**. Educere. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/508_497.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2012.

OLIVEIRA, J. P. de, FREIRE. C. A. da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Coleção Educação para Todos. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática,1988.

POLISCIUC, Vera A. de S. **Concepções pedagógicas na proposta curricular no ensino de língua portuguesa na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – PROEJA**. Monografia. Curitiba, 2009.

REIS, Ailton Gonçalves. **Professores, formação pedagógica e cidadania: discutindo o Ensino Técnico do CEFET-AM.** Uberaba-MG, 2006 – Dissertação (Mestrado) Universidade de Uberaba.

ROSA, Carlos A. **Histórico do PROEJA.** São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://proeja-education-rosa.blogspot.com/2007/08/historico-do-proeja.html>> Acesso em: 13 de jan. 2012.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** Belo Horizonte: Educação e Revista n. 47, p. 83-100. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César R. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. n. 24, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. V. 65, n.151, set/dez. 1984.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA.** Brasília: MEC, 2004.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ANEXO A**PESQUISA**

Objetivo: Este questionário será utilizado como fonte de dados e informações para TCC de Especialização em PROEJA da UTFPR. Os dados aqui dispostos só serão utilizados com fins de pesquisa e esta tem por objetivo conhecer a percepção do professor que atua neste Programa. Sua sinceridade é de suma importância para a veracidade do estudo e conclusão deste trabalho.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1- Qual é o seu nível de formação na sua área de atuação como professor no PROEJA?

- Licenciatura curta (Graduação incompleta, Bacharelado ou Área afim)
- Licenciatura plena (Licenciatura na área)
- Especialização (Pós- graduação Latu-Sensu)
- Especialização PDE ou Mestrado (Pós- graduação Stricto-Sensu)
- Nenhuma

2- A quanto tempo você exerce a profissão de professor(a)?

- 01-05 anos
- 05-10 anos
- 10-15 anos
- 15-20 anos
- 20-25 anos ou mais.

3- A quanto tempo você exerce a profissão de professor(a) no EJA ou PROEJA?

- 01-05 anos
- 05-10 anos
- 10-15 anos
- 15-20 anos
- 20-25 anos ou mais.

4- Quantas disciplinas você leciona no PROEJA? Quais?

- uma: _____
- Duas: _____
- Três: _____

5- Acredita estar preparado para lecionar para o PROEJA:

- SIM
- NÃO

Justifique: _____

6- Para você existe alguma diferença de postura marcante quando se leciona para uma turma do PROEJA?

- Linguagem
- Paciência
- Nenhuma
- Outras: _____

7- Você conhece ou já leu o Documento base de PROEJA produzido pelo Ministério da Educação em 2007?

- () Sim, conheço e já li no curso de capacitação oferecido pelo Estado.
() Sim, conheço e já li por iniciativa própria.
() Não, sabia que existia mas nunca tive oportunidade de ler.
() Não, nem sabia que existia.

8- Qual o critério que você usou para escolher lecionar nesta modalidade de ensino que é o PROEJA?

- () Tenho identificação pessoal com os jovens e adultos.
() Vejo o PROEJA como fonte de transformação social.
() Foram as aulas para as quais estava habilitado.

()

Outra: _____

9- Tem alguma formação específica para lecionar para EJA ou PROEJA?

- () Sim, na própria graduação tive esta formação.
() Sim, o Estado ofereceu esta formação.
() Sim, por iniciativa própria, busquei formação.
() Não, não possuo formação específica.

10- Ouseram dificuldades para adaptação a modalidade PROEJA ?
Justifique.

- () SIM () NÃO

11- Acredita que o Estado tem dado a devida atenção para a modalidade PROEJA?

- () SIM () NÃO

Comente: _____

12- Considera que o material didático disponível que você utiliza é adequado realidade educacional e social da quais seus alunos estão inseridos?

- () SIM () NÃO

Comente: _____

13- Acredita que suas aulas ministradas no curso de PROEJA podem ser consideradas:

- () Ótimas (Não preciso mudar nada)
() Boas (Tenho que fazer alguns ajustes)
() Regulares (Tenho que mudar muitas iniciativas)
() Ruins (Preciso rever minha prática)

14- Analisando o objetivo geral do curso que é formar um profissional, você acredita que este será bem aceito pelo mercado, e desta forma seu objetivo esta sendo atingido plenamente?

() SIM

() NÃO

Comente: _____

15- Pelo que você observa em sala de aula, acredita que o aluno que sai do curso de PROEJA está preparado para exercer a profissão na qual se formou?

() SIM

() NÃO

Comente: _____

16- O que poderia ser feito para melhorar a qualidade da Educação proporcionada pela sua Escola para esta modalidade do PROEJA? Deixe sua sugestão.
