

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Maria Rosilene Maués Gomes

**Formação continuada, desenvolvimento profissional e
qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola
Tecnológica de Abaetetuba**

Belém
2012

Maria Rosilene Maués Gomes

Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Linha de Pesquisa Formação de Professores como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro

Belém
2012

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Gomes, Maria Rosilene Maués

Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba. / Maria Rosilene Maués Gomes. Belém, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
Orientação de: Albêne Lis Monteiro.

1. Educação 2. Formação Continuada 3. Desenvolvimento Profissional 4. Qualidade do Ensino. 5. PROEJA I. Monteiro, Albêne Lis (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Maria Rosilene Maués Gomes

Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Linha de Pesquisa Formação de Professores como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro

Data de aprovação: ____/____/2012.

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Albêne Lis Monteiro
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Examinador Externo
Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Dr. em Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA

_____ - Examinador Interno
Emmanuel Ribeiro Cunha
Dr. em Educação
Universidade do Estado do Pará - UFPA

_____ - Examinadora Interna
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Dedico este trabalho aos meus três amados filhos (Marcelo, Mayara e Manoel Junior) e a meu esposo Manoel, por compreenderem a minha ausência em momentos importantes de nossas vidas em família.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus eterno por todas as maravilhas que tem realizado em minha vida, especialmente por me ter dado forças para alcançar mais esta conquista.

Aos meus pais que trabalharam de sol a sol no roçado, visando oferecer uma vida digna a nós, seus filhos.

Ao meu esposo que, com paciência e muito amor tem procurado preencher a lacuna deixada pela minha ausência na vida de nossos filhos.

Aos meus filhos, pelo apoio, compreensão e, principalmente, pela renúncia a momentos em família em virtude de minhas atividades de pesquisa.

À professora e orientadora Albêne Lis Monteiro por sua substancial presença no processo de construção deste trabalho e por compartilhar comigo conhecimentos, experiências, disciplina e principalmente por acreditar no meu potencial e me permitir chegar até aqui.

Aos membros da banca Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha e à Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira pelas incomensuráveis contribuições ao meu trabalho na qualificação e por terem aceitado participar da banca de defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, especialmente aqueles com quem tive a oportunidade de conviver, aprender e crescer como pesquisadora.

À Escola Tecnológica de Abaetetuba por ter aberto as portas para a realização desta pesquisa e toda sua equipe, a qual foi muito solícita e não hesitou em contribuir nesta investigação.

Aos amigos de turma, especialmente a Brenda, a Claudete, a Eliane e o Francisco com quem partilhei momentos de angústias, alegrias e que, de alguma forma, contribuíram para tornar minha vida mais feliz.

A todos os colegas de turma com quem tive a oportunidade de dialogar, aprender, partilhar e criar laços de amizade.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um ‘filósofo’, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e, portanto, *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

(Gramsci).

RESUMO

Gomes, Maria Rosilene Maués. Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação realizada com professores, coordenadores e alunos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na Escola Tecnológica de Abaetetuba – Pará, com o intuito de investigar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a influência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão bibliográfica nas literaturas que tratam da temática e análise documental, as quais permearam todo o trabalho. Tais literaturas estão delineadas em cada seção desta dissertação. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas de caráter reflexivo e análises documentais. Para a análise e a interpretação dos dados produzidos, utilizou-se de alguns procedimentos da técnica de análise do conteúdo, os quais deram origem à produção dos seguintes eixos temáticos: concepção dos sujeitos sobre o conceito de integração no PROEJA; percepção de formação continuada para atuar no PROEJA; a visão dos sujeitos entrevistados sobre formação continuada, sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e com a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos; entraves, desafios e proposições à melhoria da qualidade do ensino no PROEJA. A pesquisa foi realizada com quatro professores que atuam no PROEJA, na Instituição acima mencionada, três membros da equipe pedagógica, quatro alunos e com um representante da Coordenação de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação. As conclusões evidenciaram que a formação continuada específica aos professores que atuam no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores e à qualidade do ensino, é uma prática tímida, tanto no que diz respeito aos incentivos do Estado, quanto aos encontros de formação continuada em serviço. Nas percepções dos professores, coordenadores e alunos, a formação continuada é fator primordial à qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos e precisa se constituir em processo sistemático na Instituição. Referidas iniciativas merecem partir do coletivo institucional, por meio da promoção de processos de formação coletiva permanente, estudos e pesquisas a fim de conhecerem o Programa, suas concepções e princípios, e assim, exigir das autoridades competentes os pressupostos necessários à sua efetivação com sucesso.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional. Qualidade do ensino-aprendizagem. PROEJA.

ABSTRACT

Gomes, Maria Rosilene Maués. Continued education, professional development and teaching quality of PROEJA teachers at the Technological School of Abaetetuba. 2012. 139 p. Dissertation (Masters in Education) – State University of Pará, Belém, 2012.

This work presents results from an investigation conducted with teachers, coordinators and students of the Program of Integration of Professional Education and Basic Education, in the modality Education of Youths and Adults (PROEJA), at the Technological School of Abaetetuba, Pará, with the purpose of investigating the research subjects' perception regarding the influence of continued education in the professional development of teachers and in the quality of teaching. In order to reach the proposed objective we conducted a bibliographical review in literature that deals with the theme, and a documental analysis, both of which permeated the entire work. Said literature is outlined in each section of this dissertation. The research was developed by means of a case study of qualitative approach. As instruments for data collection, we used semi-structured interviews of reflexive nature, and documental analyses. For the analysis and interpretation of collected data, we used a few procedures from the technique of content analysis, which gave rise to the creation of the following categories: the subjects' conception regarding the concept of integration in PROEJA; perception regarding continued education for working in PROEJA; the interviewed subjects' views on continued education, its relation with the teachers' professional development and with the quality of teaching; barriers, challenges, and propositions to improving the quality of teaching in PROEJA. The research was conducted with four teachers that work in PROEJA, at the abovementioned Institution, with three members of the pedagogical staff, with four students, and with one representative from the Coordination of Professional Education in the State Department of Education. The results showed that continued education specific to the teachers that work in PROEJA, at the Technological School of Abaetetuba, aiming at the professional development of the teachers and at the quality of teaching, is a timid practice, both in respect to State incentives and to the continued education meetings while in service. In the perception of teachers, coordinators and students, continued education is a primordial factor in the quality of teaching and needs to become a systematic process in the Institution. Said initiatives should arise from the institutional collective, by means of the promotion of permanent collective education processes, studies and researches so that they may come to know the Program, its conceptions and principles, thus demanding from the competent authorities what they need to successfully implement that Program.

Keywords: Education. Continued education of teachers. Professional development. Quality of teaching. PROEJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELA

| | |
|---|----|
| FOTO 1 – Localização Geográfica do Município de Abaetetuba | 20 |
| FOTO 2 – Vista Panorâmica do Círio de N. Sra. da Conceição | 21 |
| FOTO 3 – Símbolo dominante da cultura abaetetubense | 22 |
| FOTO 4 – Visão externa da EETEPA de Abaetetuba | 71 |
| FOTO 5 – Visão interna da EETEPA de Abaetetuba | 71 |
| FOTO 6 – Alunos em momento de Conselho de Classe | 80 |
| | |
| TABELA 1 – Interesse de alunos por cursos técnicos e áreas de interesse | 46 |
| TABELA 2 – Equipe de profissionais que atuam na EETEPA de Abaetetuba, em 2011 | 71 |
| TABELA 3 – Alunos regularmente matriculados na EETEPA de Abaetetuba, em 2011 | 72 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AOS – ASSOCIAÇÃO OBRAS SOCIAIS

CEAA - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS

CEFET – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CNBB – CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

CNER - CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL

COEP – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DEMP – DIRETORIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

EETEPA – ESCOLA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ETF – ESCOLA TÉCNICA FEDERAL

FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

HP – HORA PEDAGÓGICA

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

MST - MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES SEM TERRA

OS – ETPP - ORGANIZAÇÃO SOCIAL - ESCOLA DE TRABALHO E PRODUÇÃO DO PARÁ.

PEP – PLANO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PLANFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

SAEN – SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

SEDUC/PA– SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

SEMEC – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ABAETETUBA

SETEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

URE – UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. ASPECTOS HISTÓRICOS ANTECEDENTES E POSTERIORES À IMPLANTAÇÃO DO PROEJA | 27 |
| 2.1. O PROEJA no cenário Nacional | 29 |
| 2.2 O PROEJA na Rede Estadual de Ensino do Pará: uma construção coletiva | 40 |
| 2.3. O PROEJA na Escola Tecnológica do município de Abaetetuba | 45 |
| 3. FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO PROEJA E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO | 49 |
| 3.1 A qualificação dos profissionais da educação para atuar no PROEJA | 49 |
| 3.2 Formação continuada de professores: trajetórias em construção | 53 |
| 3.3 Formação continuada: exigência da qualidade do ensino e desenvolvimento profissional dos professores. | 64 |
| 4. PERCEPÇÕES SOBRE INTEGRAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO PROEJA NO CONTEXTO DA ESCOLA TECNOLÓGICA DE ABAETETUBA: ENTRAVES, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES | 70 |
| 4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa | 73 |
| 4.1.1 Caracterização dos professores entrevistados | 73 |
| 4.1.2 Caracterização dos alunos entrevistados | 76 |
| 4.1.3 Caracterização dos representantes da equipe pedagógica | 80 |
| 4.2 A concepção de professores e equipe pedagógica sobre o processo de integração no PROEJA | 83 |
| 4.3 A percepção dos sujeitos a respeito da formação continuada de professores para atuar no PROEJA | 88 |
| 4.4 A visão dos sujeitos se a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos | 93 |
| 4.5 Percepções de professores, coordenadores e alunos sobre os entraves, desafios e suas proposições na materialização do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba | 101 |
| CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS | 118 |
| REFERÊNCIAS | 123 |
| APÊNDICES | 130 |

1. INTRODUÇÃO

As reformas empreendidas no sistema educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 80 do século XX com a abertura política que marcou a passagem da ditadura para o governo da Nova República, podem ser traduzidas pelas alterações no papel social da educação e da escola que se manifestam por meio de um conjunto de medidas que demandam novos direcionamentos nas políticas voltadas para a educação básica e o ensino superior (DOURADO, 2001).

As ações educacionais previstas nesse novo cenário são definidas, muitas vezes, sobre a forma de decretos, pareceres e resoluções e materializadas por meio de programas e projetos governamentais, com o apoio financeiro dos organismos internacionais. Essas iniciativas se configuram como medidas para diminuir as desigualdades educacionais entre as quais a evasão, a repetência e a falta de acesso e permanência no sistema educacional.

No tocante à educação profissional, delineiam-se processos de disputas por projetos antagônicos para a formação dos trabalhadores. De um lado, os que defendem uma formação profissional apartada da educação geral, a serviço do capital, cuja formação visa preparar os trabalhadores para atender às exigências do mercado consumidor. Do outro, há aqueles que defendem um projeto de educação integrada que toma por base o trabalho como princípio educativo a serviço dos interesses dos trabalhadores. Nas palavras de Araújo e Rodrigues (2011, p. 7), esses dois projetos de sociedade podem ser definidos como: “uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital”.

Neste estudo, analisamos a percepção de professores, coordenadores e alunos sobre a formação continuada, bem como o desenvolvimento profissional dos professores do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹. Iniciativa compreendida por educadores, intelectuais da educação e movimentos de esquerda como um avanço em prol da formação integral dos trabalhadores, destinada ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Almejamos, também, compreender o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre formação continuada, desenvolvimento profissional dos professores e sua relação com a qualidade do ensino

¹ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº 5.840/06 com a finalidade de reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral (BRASIL, 2007a).

aprendizagem dos alunos no contexto de um Programa que se propõe integrar educação geral e profissional na perspectiva de uma formação humana.

Historicamente, a formação continuada de professores esteve a serviço dos interesses do poder hegemônico de cada momento histórico. Neste estudo, defendemos uma concepção de formação continuada em prol do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que contribua para a realização de práticas educativas a serviço dos interesses dos professores e da melhoria da qualidade do ensino. Candau (1996, p. 140) afirma que “a busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores [...]”. Nesse sentido, ao tratar da formação continuada de professores de um Programa específico, analisamos documentos oficiais, em nível nacional, estadual e local e literaturas que tratam da temática que vise identificar como estão delineadas as proposições em vista da formação dos professores para atuar no PROEJA.

No tocante ao desenvolvimento profissional dos professores, estudos de Garcia (1999), destacam que esse desenvolvimento é concebido como processo evolutivo e contínuo que extrapola a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores; Mizukami (1996), também evidencia como o conhecimento profissional dos professores é significado, valorado e construído durante seu percurso profissional, de modo a caracterizar o processo de desenvolvimento profissional. Imbernón (2009) apresenta significativas contribuições ao conceber o desenvolvimento profissional dos professores como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor avance em sua identidade profissional.

Com base no pensamento dos autores acima mencionados, entendemos ser a formação continuada como uma das vias propiciadoras do desenvolvimento profissional dos professores as quais, somadas aos saberes que eles constroem no exercício da docência, em comunhão com seus pares e na relação cotidiana estabelecida com os alunos favorecem o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

Em nosso entendimento, para que a formação continuada apresente resultados favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e à qualidade da aprendizagem dos alunos, ela precisa ser realizada de forma sistemática e com objetivos definidos. Candau (1996, p. 144) ressalta que “não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo [...]” mais que isso, é necessário que essa prática seja reflexiva e coletiva a fim de identificar as necessidades educacionais e somar esforços no intuito de

atender as demandas educacionais dos alunos. No que diz respeito aos professores do PROEJA, ampliam-se as demandas por processos formativos que colaborem para o desenvolvimento profissional e para dar qualidade à prática desses profissionais, por se tratar de uma proposta que tem como objetivo integrar três campos educacionais, historicamente, dissociados, quais sejam: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos.

O PROEJA apresenta, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007a), uma proposta de organização do Programa, o qual inclui concepções, princípios, projeto político-pedagógico, formação continuada aos profissionais e estrutura operacional com a perspectiva de se tornar uma política pública. Visa a integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Porém, permeadas de desafios para sua materialização com sucesso, os quais dependem tanto do Estado, como provedor dessa política, quanto dos profissionais, da comunidade interna e externa à escola, das instituições que se propuserem a abraçar a proposta do Programa e da sociedade civil como um todo.

Realizar pesquisa na área da formação de professores faz parte de um processo de construção permanente de nossa prática educacional. Desde o momento que optamos pelo magistério, nossa compreensão se voltou para a necessidade de constante aprimoramento pessoal e profissional. Uma decisão tomada na formação inicial, continuada nos dois cursos de especialização e agora no mestrado, mas que encontra suas raízes em nossa história de vida.

A experiência como técnica em educação, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, fortaleceu o desejo em realizar pesquisa com os professores que atuam com essa parcela da sociedade, denominada jovens e adultos. A afinidade com a proposta do PROEJA se ampliou quando percebemos, na filosofia desenhada no Documento Base desse Programa, o sonho de resgatar e reinserir no sistema de ensino os jovens e adultos, para oportunizar-lhes educação profissional em uma perspectiva integral, bastante diferente daquela que historicamente foram submetidos, com interesses apenas voltados para o atendimento às necessidades da produção econômica. Não obstante, quando se trata de formação dos profissionais, esbarramos, além de outros fatores, naqueles de ordem política, econômica e social, à medida que percebemos a fragilidade e os entraves para a efetivação com sucesso dessa proposta.

Frente a esta realidade, diversas motivações nortearam nossa opção em realizar pesquisa que trate dessa temática, das quais, citamos como mais relevantes: a motivação pessoal, a motivação científica e a motivação advinda das políticas do novo modelo de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, traduzida pelo PROEJA.

No que concerne à motivação pessoal, as aspirações nesta área encontram suas raízes em nossa história de vida, haja vista que, precocemente, já sentíamos o desejo de trabalhar na docência e, posteriormente, na trajetória profissional abraçamos o magistério como vocação e compromisso profissional, político e social, na perspectiva de Brzezinski (2002, p. 16): “vocação para além daquela vinculação ancestral à ideia de sacerdócio”.

Ao atuar no magistério desde 1997, em todas as etapas que compõem a educação básica, na EJA, e a partir de 2008, como técnica em educação, percebemos que para cada uma das especificidades educacionais, que se apresentam na escola e na sala de aula, são necessários novos e melhores aprofundamentos teórico-metodológicos da atuação docente, o que implica investimentos na formação continuada do professor, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Como exemplo, expomos nossa experiência na EJA (3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª etapas do Ensino Médio), como professora da disciplina Aspectos da Vida Cidadã², em uma escola conveniada com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), no município de Abaetetuba, a qual nos possibilitou adentrar no universo muito singular de uma parcela da sociedade brasileira: jovens e adultos, que ao retornarem à escola, depois de anos de exclusão, têm a esperança de resgatar, por meio da educação, seus direitos e sua cidadania, trazem, contudo, para o espaço escolar, o cansaço do trabalho, a preocupação com os filhos e a situação de vulnerabilidade nas quais estão envolvidos, o que nos parece suficiente para que se ampliem as políticas de formação docente voltadas para atender tal público de forma qualitativa.

As leituras que temos feito dos referenciais que embasam o PROEJA demonstram que, em termos filosóficos, a proposta se diferencia de outras, até então desenvolvidas, na medida em que, suas concepções e princípios tomam por base a formação humana integral e se assentam na possibilidade de construção de uma sociedade justa, igualitária e de um projeto possível de sociedade. Contudo, ao participarmos de seminários, encontros, debates e discussões coletivas, proporcionadas pela SEDUC, por meio da Coordenação de Educação Profissional (COEP), sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, vislumbramos uma grande preocupação de gestores escolares, coordenadores e professores em relação ao PROEJA nas escolas da rede estadual de ensino, em seu primeiro ano de implantação. Entre as principais questões postas em debate pela comunidade escolar estão: a

² A disciplina Aspectos da vida cidadã compõe o currículo das escolas católicas pertencentes à Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba que são conveniadas com a SEDUC. Nesta disciplina são tratados temas relacionados aos direitos e deveres do cidadão na sociedade, entre os quais citamos: a Lei Orgânica do Município, O Estatuto da Criança e do Adolescente, Educação para o Trânsito, entre outros.

evasão, a insuficiência dos aparatos tecnológicos necessários às especificidades de cada curso, a precariedade na infraestrutura de grande parte das escolas, a carência de professores habilitados para atender à peculiaridade dos cursos e, sobretudo, a escassez de oportunidades de formação específica para os professores que atuam no Programa em tela.

Questões desta natureza despertaram nosso desejo de fazer novas descobertas que contribuam de alguma forma para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no PROEJA à medida que visualizamos nas concepções e princípios deste Programa uma proposta de educação integral que pretende contribuir para diminuir a dívida do Brasil com uma grande parcela de jovens e adultos marginalizados pela sociedade, conforme nos alertam Silva et al (2008, p. 15):

a educação de jovens e adultos encontra sua especificidade e necessidade em razão da existência histórica, na realidade brasileira, com repercussão em nosso estado (no caso, o Pará), de um contingente numeroso de jovens e adultos que foram e são excluídos do direito à educação, ou seja, do acesso e permanência na escola pública, na idade estabelecida pelo sistema de ensino do país e, portanto, de usufruírem os bens culturais produzidos pela humanidade como mediação necessária para que possam compreender-se e compreender a realidade em que vivem e se constituírem como cidadãos.

A segunda motivação que tem como base o campo científico se justifica pela necessidade de aprofundar estudos e pesquisas sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no PROEJA, a fim de que possamos contribuir na formação de cidadãos críticos, participativos, capazes de transformarem-se e transformar a própria realidade em que atuam. É importante frisar que não falamos aqui em uma visão romântica, como se bastasse, simplesmente, a boa formação de professores para se ter boa educação, mas por julgarmos que a oferta de formação de qualidade aos professores, aliada às condições adequadas de trabalho, favorece ao exercício de práticas pedagógicas reflexivas e pode suscitar nos alunos a consciência crítica e libertadora acerca das próprias condições, como assinala Freire (1996, p. 86) quando afirma: “não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”.

A convivência junto aos professores da Escola Tecnológica de Abaetetuba que abraçaram a proposta do PROEJA, envolvidos pelo desafio de construir um Ensino Médio que desenvolvesse a capacidade de fazer, sem deixar de evidenciar a capacidade de pensar; o sentimento de medo e insegurança que, muitas vezes, deixaram transparecer nas entrevistas por reconhecerem a fragilidade e as incompletudes deixadas na formação inicial oferecida nos

cursos de graduação que pouca atenção oferece às especificidades educacionais, entre as quais citamos a Educação de Jovens e Adultos. Tudo isso reafirma, ainda mais, o desejo e a necessidade de aprofundamentos epistemológicos sobre processos formativos que colaborem com o desenvolvimento profissional de professores, para atuarem no referido Programa e com a melhoria da qualidade do ensino.

A terceira motivação, oriunda das políticas do novo modelo de integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, traduzida pelo PROEJA, advém dos indicadores nacionais de EJA pelas pesquisas, os quais demonstram que a educação destinada a esse público que se apresenta na primeira década do século XXI, é reflexo das origens da história do Brasil. Dados divulgados pelo economista Costa (2010), da Agência Brasil, acerca do nível de escolaridade dos brasileiros, revelam que em detrimento da baixa escolaridade, o Brasil está no ranking dos dez países mais desiguais do mundo. Segundo essa pesquisa desde 1996 há redução do índice de Gini. Tal índice mede a concentração de renda (quanto mais perto de 1, maior a desigualdade), ou seja, naquele ano era de 0,6068, para 0,5448, em 2009. Uma das saídas apontadas na pesquisa para diminuir tal desigualdade é manter programas sociais, prioritariamente, destinados às pessoas mais pobres, a fim de aumentar a renda dessa população e, sobretudo, a ampliação da oferta de educação de mais qualidade com garantia de permanência das pessoas na escola.

As políticas públicas educacionais recentes, destinadas à EJA, ao propor a integração entre Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, apontam alguns desafios entre os quais, citamos: o de superar práticas discriminatórias e compensatórias, como historicamente foi destinado aos jovens e adultos cerceados do direito de concluir seus estudos em tempo hábil e romper com práticas pedagógicas fragmentadas que enfatizam apenas o aspecto técnico da educação dos jovens e adultos trabalhadores. Portanto, o Ensino Médio, na perspectiva da integração, está pautado na ideia de superação de práticas históricas de formação profissional estreita, apartada, preocupada em treinar os trabalhadores para atender às exigências da economia e objetiva oferecer uma educação integral a esse público em sintonia com o proposto por Gramsci (1989, p. 125) ao pensar a escola unitária como “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não apenas na escola, mas em toda a vida social”.

Contudo, temos consciência que se trata de um Programa, e como tal, tem um tempo para ser executado, embora apresente perspectiva de transformar-se em uma política perene, conforme constatamos em nível de discurso nas proposições apresentadas no Documento Base do referido Programa (BRASIL, 2007a, p. 9) “essa dimensão de perenidade para o

direito à educação implica sistematicidade de financiamento, provisão orçamentária com projeção de crescimento de oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos”. O desejo de que o PROEJA ultrapasse os limites das alternâncias dos governos previstos no Documento Base, necessita dos esforços de todos os que acreditam que é possível construir uma política educacional neste país para além das medidas aligeiradas, ou seja, uma política que contemple os interesses e as necessidades dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores que há muito são submetidos às políticas descontínuas deste país.

Nessa ótica, todas as motivações mencionadas colaboraram para a escolha do objeto deste estudo que visou a investigar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a influência da formação continuada, no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba.

Para nortear a investigação, indagamos: Qual a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a influência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos do PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba? Que concepção de integração os professores e coordenadores defendem? Quais os principais entraves e desafios enfrentados pelos professores na materialização do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba? O que sugerem os professores, coordenadores e alunos que participaram da pesquisa quanto à qualidade do ensino-aprendizagem oferecido nesse Programa?

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a influência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA, que atuam na Escola Tecnológica de Abaetetuba e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. De modo mais específico pretende refletir sobre as percepções dos professores, coordenadores e alunos quanto à influência da formação continuada no desenvolvimento profissional docente e sua relação com a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos; analisar as concepções de integração no PROEJA defendidas pelos participantes da pesquisa; identificar os entraves e desafios vivenciados na Escola Tecnológica de Abaetetuba no que se refere à materialização da proposta do PROEJA; evidenciar as proposições dos professores, coordenadores e alunos à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos que participam desse Programa.

O processo de produção do conhecimento científico de nosso trabalho acadêmico se desenvolve com base na concepção de educação, de homem e de sociedade, as quais por sua vez, são construídas a partir das definições teóricas que dão sustentabilidade à defesa de

nossos estudos, reflexões, pesquisas e resultados obtidos. Nesse sentido, paralela à opção pelo objeto de pesquisa que ora apresentamos, surgiu a necessidade de maiores aprofundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos que contemplassem nossas inquietudes, oferecessem subsídios para percorrer os caminhos e as opções teóricas de nossa pesquisa tendo em vista a apropriação de conceitos favoráveis à compreensão do objeto deste estudo.

Por compreendermos a relação dialética que se estabelece entre sujeito e objeto na busca pela construção do conhecimento no âmbito educacional, tomamos por base os pressupostos do método crítico-dialético por ser um referencial, conforme alerta Chizotti (2010, p. 80), que “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. É ainda um referencial que se afina com a temática deste estudo por defender a “Escola Unitária”, sem privilégios para os mais abastados da sociedade, uma escola onde conhecimento intelectual e manual se completam e se complementam.

Uma vez definido o método mais coerente com as finalidades de nosso objeto de investigação, traçamos as metodologias utilizadas no desenvolvimento da pesquisa. Sobre a questão, Minayo (2001, p. 16) afirma que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e acrescenta, que ela “[...] inclui as concepções, as teorias de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Portanto, as definições metodológicas de uma pesquisa são essenciais para que o investigador encaminhe o problema e saiba enfrentar os desafios teórico-práticos que poderão surgir no decurso da investigação.

Assim, para nortear este estudo, a investigação se fundamentou nos princípios da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa, conforme Chizotti (2010) contrapõe-se ao modelo de pesquisa experimental de origem positivista a qual concebe o conhecimento como algo rigoroso submetido ao controle e comprovados por meio de técnicas. Para essa corrente de pensamento não existe relação entre sujeito e objeto, os dados da realidade poderão ser verificados por meio da observação, da experiência, da constatação e transformados em dados quantificáveis. A abordagem qualitativa, contrariamente, fundamenta-se na fenomenologia e na dialética, correntes de pensamento que consideram a relação dinâmica entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, assim:

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito. O

conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZOTTI, 2010, p. 79).

É mister destacar ainda, que este tipo de abordagem, segundo Minayo (2001, p. 21) “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Dentre os tipos de investigação relacionados à pesquisa qualitativa, nosso estudo priorizou o estudo de caso qualitativo, por ser este um tipo de estudo que enfatiza aspectos particulares de uma realidade mais ampla. Para Ludke e André (1986, p. 18) “O estudo qualitativo [...], é o que se desenvolve numa situação natural é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O estudo de caso de abordagem qualitativa é pertinente à nossa pesquisa, por se tratar do estudo de um caso específico, delimitado, singular que visa interpretar aspectos pertinentes à realidade de um grupo de profissionais de uma instituição educacional que oferece o PROEJA no município de Abaetetuba, portanto, este tipo de estudo se constitui uma opção fundamental neste trabalho.

No que se refere ao *lôcus* de investigação, optamos em realizar a pesquisa em uma instituição da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA) localizada no município de Abaetetuba/PA, a qual neste estudo recebeu a denominação de Escola Tecnológica de Abaetetuba. A opção por essa Instituição se deu por ser a única Escola Tecnológica localizada nesse município, que oferta Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos³ (PROEJA).

A Instituição acima referida, pertence à Associação Obras Sociais (AOS) da Diocese de Abaetetuba e funciona em regime de convênio com a SEDUC/PA, está localizada em um bairro periférico de Abaetetuba. Atende, em sua maioria, adolescentes, jovens e adultos da mesma comunidade, da zona rural e de bairros circunvizinhos.

Essa Instituição tornou-se uma referência municipal em educação profissional, inaugurada em agosto de 2002. Oferecia, inicialmente, apenas cursos profissionais de formação inicial e qualificação profissional, voltados para a formação de mão-de-obra (culinária, corte e costura, informática básica, artesanato) e empregabilidade industrial (pedreiro, soldador, eletricitista, pintor). A partir de 2008, em decorrência da escassez de vagas no ensino médio, a AOS da Diocese de Abaetetuba se fez sensível às necessidades da comunidade e firmou convênio com a SEDUC quando passou a ofertar o ensino médio

³ A Escola Tecnológica de Abaetetuba, além do PROEJA, oferece ensino médio regular, ensino médio regular integrado à educação profissional, ensino técnico subsequente ao ensino médio e cursos de formação profissional inicial e continuada ou qualificação profissional.

regular. Em 2009, o referido convênio foi ampliado e a Instituição passou a funcionar, também, como Escola de Educação Profissional e Tecnológica, com a oferta de cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio regular, PROEJA e subsequente nas áreas de informática e meio ambiente (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PASTORAL, 2009a).

Para entender o contexto em que se insere a Instituição, *locus* da pesquisa, esclarecemos que Abaetetuba, município onde se localiza a escola, é uma palavra de origem tupi que significa “lugar de homens ilustres, fortes e valentes”. Em termos geográficos, pertence à Região de Integração do Tocantins, a qual compreende os municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Quanto à população, possui 139.819 habitantes, (PARÁ, 2011). É considerado um município de classe de tamanho médio (CTM6)⁴, sendo o mais populoso entre os municípios que compõem a Região de Integração do Tocantins.

Na imagem a seguir temos a localização geográfica do município de Abaetetuba no qual se insere a escola

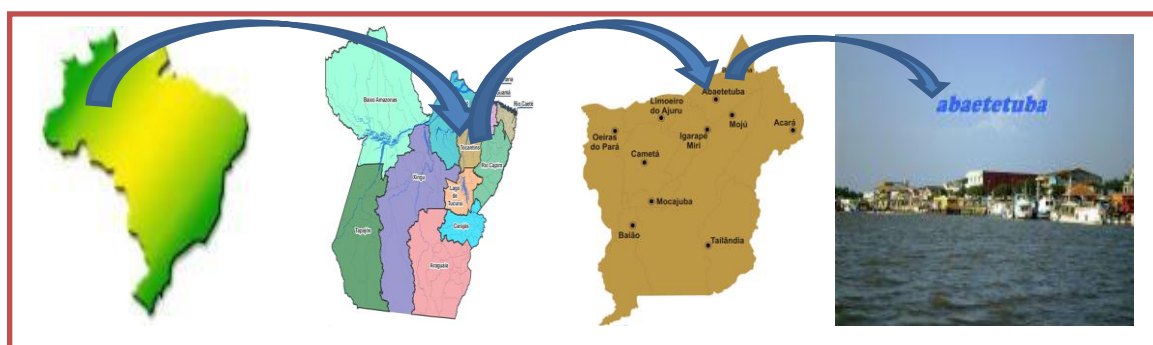


Foto 1: Localização Geográfica do Município de Abaetetuba

Fonte: Imagem google – montagem Maria Rosilene Maués Gomes.

O crescimento populacional de Abaetetuba acelerou a partir das últimas duas décadas do século XX, (1980: 74.545; 2010: 139.819), um crescimento que chega a quase 90%, um dos fatores que contribuiu para este crescimento foi a chegada das grandes empresas multinacionais na região de Barcarena, muitas famílias foram incentivadas a vender suas terras na zona rural, onde plantavam, caçavam, pescavam para ir morar na cidade com o discurso de ocupar os postos de trabalho emergentes, entretanto, devido a baixa escolaridade participaram apenas do processo inicial de construção dos prédios. Sem condições de retorno

⁴ De acordo com Pará (2010), o IBGE conceitua os municípios da Região de Integração do Tocantins como predominantemente composto por unidades territoriais de classes de tamanho pequeno e médio (CTM4, CTM5 e CTM6). Abaetetuba, dentre os municípios que compõem a Região de Integração do Tocantins, por possuir maior população encaixa-se na classe de tamanho médio (CTM6).

para seus locais de origem formaram grandes bolsões de miséria na zona urbana. Essas pessoas sobrevivem de subempregos (taxiclistas, mototáxi, vendedores ambulantes, marreteiros, entre outros), moram em ocupações com péssimas condições de higiene e sofrem a ausência de saneamento básico (PARÁ, 2011).

No campo educacional, em nível de educação básica, Abaetetuba possui 156 instituições de educação infantil. Destas, 150 são públicas municipais e 06 são particulares. 189 instituições de ensino fundamental das quais 14 são da rede estadual, 168 são da rede municipal e 07 da rede particular de ensino, 18 instituições de ensino médio, onde 01 é da rede federal, 14 são da rede estadual e três são da rede particular de ensino. Em nível de educação superior e pós-graduação *lato sensu*, Abaetetuba conta com 02 campi federais: Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA (PARÁ, 2011).

A principal manifestação religiosa do município de Abaetetuba é o Círio em homenagem à padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição, conforme podemos visualizar na foto abaixo. O seu culto constitui uma das mais antigas e fortes tradições do Município, datado de 1812. A festa tem início no final de novembro e encerra no dia 08 de dezembro, de cada ano, (PARÁ, 2011).



Foto 2: Vista panorâmica do círio de Nossa Senhora da Conceição 2011
Fonte: eddyflah.blogspot.com

O artesanato local é representado principalmente pela produção de brinquedo de miriti⁵, embora existam outras modalidades artesanais, “mas o símbolo dominante de identificação da alma do município é esse brinquedo” (LOUREIRO; OLIVEIRA, 2012, p. 14), como documentamos na foto 3. Por isso, no contexto atual, Abaetetuba é considerada a Capital Mundial do Brinquedo de Miriti.



Foto 3: Brinquedo de miriti como expressão da cultura abaetetubense.
Fonte: Claudete do S. Q. da Silva - Arquivo pessoal.

Em termos econômicos, a atividade que se destaca no município de Abaetetuba é o setor terciário (comércio e serviços), que conta com uma ampla rede de estabelecimentos das mais diversas atividades. Embora com acesso fácil aos portos de Belém, Vila do Conde e ao sul do Pará, além da proximidade do polo industrial na Vila dos Cabanos, em Barcarena, que fica a 30 km, muitos jovens e adultos, pais de família deixam a cidade em busca de trabalho em outras regiões do estado ou mesmo fora dele, em consequência da falta de emprego no polo industrial da região, principalmente para aqueles com baixa escolaridade (PARÁ, 2011).

Com base nessa realidade, estimamos que a implantação da Escola Tecnológica de Abaetetuba possa representar um avanço na elevação da qualidade da formação dos trabalhadores desse Município, ao assumir o compromisso com a oferta de um ensino médio e profissional aos cidadãos com a perspectiva de que os mesmos saibam “exercer o seu papel enquanto sujeito transformador, capaz de produzir, mas também de ressignificar sua forma de viver e, acima de tudo, que saiba fazer frente à negação dos direitos assegurados a ele

⁵ O brinquedo de miriti é confeccionado com o talo de uma palmeira denominada de “miritizeiro (mauritia flexuosa) é uma palmeira abundante na região de Abaetetuba. Sua altura varia de 30 a 50 metros. É uma árvore familiar de múltiplo uso: meio de subsistência, cestaria, material de artesanato, complemento na construção de habitações, fruto de agradável sabor [...]” (LOUREIRO; OLIVEIRA, 2012 p. 15).

enquanto ser humano” (PARÁ 2008a, p. 02), para que estes possam resgatar sua autoestima, dignidade, cidadania e se libertar das condições de vulnerabilidade em que vivem.

No que diz respeito aos sujeitos desta pesquisa⁶, elegemos quatro categorias investigativas, compreendidas por: quatro professores, três membros da equipe pedagógica, um membro da DEMP/SEDUC) e quatro alunos, a fim de obter uma análise mais abrangente acerca da temática deste estudo e por compreendermos a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores como processos que se desenvolvem em um contexto articulado, os quais envolvem além dos sujeitos, questões conjunturais, infraestruturais por isso não podem ser compreendidos como objetos a serem analisados de forma isolada.

Quanto aos critérios de escolha, dos professores, elegemos dois que atuam nas disciplinas na base específica e dois que atuam na base comum do desenho curricular de duas turmas do PROEJA: uma na área de meio ambiente, outra na área de manutenção e suporte em informática. Em relação aos critérios de escolha dos membros da equipe pedagógica, fizemos opção por um coordenador de ensino, por ser este profissional, conforme prevê o Regimento Interno da Instituição, em seu artigo 22, (PARÁ, 2009b. p. 7), o “responsável pelo conjunto de ações destinadas ao planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas [...]”; um coordenador pedagógico, este embora não desenvolva atividades exclusivas no PROEJA, é um dos responsáveis em promover processos formativos em serviço na Instituição aos professores. E um coordenador de integração profissional, também responsável pelo processo ensino-aprendizagem, uma vez que é esse profissional quem faz a mediação com as empresas, para que os alunos pratiquem o estágio curricular obrigatório dos referidos cursos. Quanto aos critérios para escolha do membro da DEMP/SEDUC, consideramos relevante conhecer as motivações que levaram a SEDUC a incluir o PROEJA dentro de sua oferta de ensino médio. No que diz respeito aos critérios de escolha dos alunos, escolhemos dois jovens e dois adultos, a fim de verificar se a diferença de idade interfere na

⁶ Por questões éticas e para assegurar o sigilo, os participantes da pesquisa foram identificados por codinomes, assim os representantes dos professores receberam a denominação de Prof.^a Clara, Prof.^a R. Nascimento, Prof.^a Maria Clara, prof. MSV); o coordenador de integração recebeu a denominação de (CI. Tatá; a coordenadora pedagógica de CP. Marta e a coordenadora de ensino de CE. Ana); O membro da DEMP que participou da pesquisa foi identificado pelo codinome C. Lima e os representantes dos alunos de (A. Maria, A. Aline, A. Rodrigo, A. Clóvis).

percepção que os mesmos têm a respeito do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No tocante às técnicas consideradas mais pertinentes ao estudo em tela, iniciamos com a revisão bibliográfica, a qual permeou todo o percurso construído com o intuito de adquirirmos mais fundamentação sobre a temática em questão e a técnica da pesquisa de campo. O entendimento de Minayo (2001, p. 26), ao tratar do ciclo da pesquisa como processo de trabalho em forma de espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações, compreende o trabalho de campo como um “recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamento do material documental, bibliográfico, instrucional, etc.”.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, elegemos as entrevistas semiestruturadas, de caráter reflexivo, as quais foram realizadas com os membros dos três segmentos participantes da pesquisa, previamente selecionados. Conforme Szymanski (2004), esse tipo de entrevista auxilia a construção de uma condição de horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. A entrevista semiestruturada é também um tipo de entrevista, segundo Rosa e Arnoud (2006, p. 30-31) que envolve questões, as quais “deverão ser formuladas de forma a permitir ao sujeito discorrer e verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”.

Outro importante instrumento de coleta de dados, do qual fizemos uso foram as análises documentais, as quais conforme Lüdke e André (1986), são técnicas valiosas de abordagem de dados qualitativos. Para esta pesquisa, cujo objetivo já mencionamos, anteriormente, a análise de tais documentos nos permitiu realizar uma incursão pela história na qual esse Programa se originou, a fim de melhor compreender o objeto pesquisado. Dentre os documentos analisados citamos como mais relevantes o Documento Base (Brasil 2007a), o Decreto nº 2.208/1997, o Decreto nº 5.154/2004, o Decreto nº 5.840/2006a, o documento Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Vale destacar que o enfoque dado às análises interpretativas realizadas nos documentos que regem o Programa em questão estava, prioritariamente, relacionado aos aspectos pedagógicos.

Por último, utilizamos como técnica de coleta de dados, a fotografia. Martins (2009) defende o uso de imagens como documento do imaginário social. Apesar disso, neste estudo, as imagens possuem participação coadjuvante, por terem sido utilizadas como complemento

de dados, com objetivo apenas de registrar e ilustrar alguns momentos do contexto social do lócus de nossa investigação.

Ao considerar a análise e interpretação dos dados gerados priorizamos o uso de alguns procedimentos da técnica de análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 38), define a análise do conteúdo como “um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos da mensagem [...]”. No entendimento de Martins (2008, p. 33):

trata-se de conveniente opção quando se deseja analisar e avaliar regulamentos, estatutos, jornais internos, circulares, material escrito divulgado em *site* institucional da organização e textos de modo geral. Geralmente, a aplicação desta técnica acontece após, ou em conjunto, com uma pesquisa documental ou mesmo após a realização de entrevistas.

A análise do conteúdo apresenta as vantagens de facilitar a definição das unidades e das categorias de análises, além de outras. No caso deste estudo em que analisamos documentos com propósitos definidos, a utilização de alguns procedimentos da técnica de análise do conteúdo favoreceu a análise dos dados obtidos, bem como, a interpretação dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas de caráter reflexivo. Sua utilização tornou-se bastante sugestiva, pois facilitou a organização, a apreciação, a interpretação das informações obtidas na coleta de dados e nos auxiliou na identificação dos eixos temáticos surgidos a partir das reflexões da pesquisa empírica. Os referidos eixos temáticos que emergiram tomaram como pressuposto o objetivo desta pesquisa e foram definidas com base nas leituras e sínteses das falas dos sujeitos, as quais estão delineadas nesta investigação como: concepção dos sujeitos sobre o conceito de integração no PROEJA; percepção de formação continuada para atuar no PROEJA; a visão dos sujeitos entrevistados sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos; entraves, desafios e proposições à melhoria da qualidade do ensino no PROEJA.

Delimitamos como espaço temporal desta investigação os anos entre 2005 e 2011 pelo fato de ser nesse período que o Programa em tela passa a ser efetivado no Brasil, embora seus antecedentes históricos nos convoquem a recuperar alguns momentos anteriores, considerados antagônicos à sua proposta, a fim de melhor compreendê-lo.

Assim, todas as etapas, desde o levantamento e leitura do material bibliográfico às análises e interpretações dos dados gerados, constituíram-se momentos importantes e

necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. As literaturas que embasaram este trabalho estão delineadas em cada seção.

Para atender aos objetivos desta dissertação, sua organização consta de quatro seções. A primeira é destinada à introdução; a segunda é dedicada a uma abordagem histórica do Programa em tela, na qual fazemos seus antecedentes históricos a partir de 2005, no Brasil e no Pará, os princípios que o sustentam, de acordo com o que prevê os documentos oficiais e a implantação desse Programa na Escola pesquisada. Consideramos relevante esta contextualização prévia para que possamos compreender as vicissitudes dos projetos e programas em pauta nas políticas educacionais atuais, especialmente o PROEJA e a necessidade de processos formativos destinados aos professores desse Programa. Na terceira seção, abordamos a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do referido Programa e a relação com a qualidade do ensino, em uma perspectiva teórica, a fim de compreender as atuais discussões que estão em pauta no cenário atual e que influenciam no fazer pedagógico do professor. A quarta e última seção, intitulada Percepções sobre formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA no contexto da Escola Tecnológica de Abaetetuba, tem como objetivo registrar a investigação realizada sobre o que pensam os professores, coordenadores e alunos a respeito da formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA e sua influência na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos com vistas a atender aos objetivos do Programa.

As conclusões evidenciaram que a formação continuada específica aos professores que atuam no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores e à qualidade do ensino é uma prática tímida, tanto no que diz respeito aos incentivos do Estado, quanto aos encontros de formação continuada em serviço. Nas percepções dos professores, coordenadores e alunos, a formação continuada é fator primordial à qualidade do ensino-aprendizagem dos educandos e precisa se constituir em processo sistemático na Instituição. Todavia, os professores revelam que aprendem mais nas relações estabelecidas com os alunos enquanto trabalham lidando com erros e acertos. Na concepção da equipe pedagógica, apesar de não constar na organização do trabalho pedagógico da Instituição, momentos sistemáticos de formação continuada, eles acontecem dentro da carga-horária destinada à jornada, aos sábados e nos momentos de realização dos conselhos de classe. Frente a estas questões vislumbramos a necessidade daquilo que Freire (1996) chamou de “reflexão-ação-reflexão”. A fim de que tanto a equipe pedagógica quanto os professores que atuam no PROEJA visualizem as principais necessidades apresentadas pela Instituição para dar qualidade ao ensino-aprendizagem dos alunos beneficiários do PROEJA.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS ANTECEDENTES E POSTERIORES À IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

O panorama político, econômico e social da década de 90 do século XX provocou mudanças em todos os setores da vida social, demandadas pela reestruturação do capitalismo e pela globalização da economia com o intuito de responder aos padrões de qualificação empreendidos pela nova ordem social. Aos países em desenvolvimento, entre os quais está o Brasil, enfatizou-se a necessidade de promover ações que pudessem concorrer para sanar os graves problemas econômicos, sociais e educacionais, entre os quais: a fome, a miséria, o analfabetismo, a evasão, a repetência e o abandono escolar. No âmbito educacional, as mudanças objetivavam redimensionar o papel da educação e das unidades escolares com a finalidade de adequá-las às exigências requeridas pelo novo modelo de estrutura capitalista. Segundo Dourado (2001, p. 50), nesse período “o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)”.

É com base nas premissas da LDB que o Estado tem implementado medidas de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão dos órgãos públicos. No âmbito da educação, a materialização de tais medidas podem ser visualizadas por meio da transferência de responsabilidade da gestão administrativa, financeira e pedagógica às instituições educacionais consolidadas, via criação de vários órgãos colegiados, entre os quais citamos como os mais recorrentes: os conselhos municipais e estaduais de educação, as associações de pais e mestres, o Grêmio Estudantil e os conselhos escolares, este último, responsáveis, sobretudo, por gestar os recursos financeiros.

As reformas políticas, econômicas e sociais dos anos 1990, efetivadas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), marcaram as políticas educacionais do Brasil. No que tange à educação profissional dos trabalhadores, ficou evidente a separação entre educação geral e educação profissional, sustentada pelo Decreto nº 2.208/97. Segundo Saviani (2007), o referido Decreto encontra sua razão de ser com a aprovação da nova LDB 9.394/96, em seu artigo 36, parágrafo segundo e artigos 39 a 42, o governo FHC regulamenta o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

A questão central do Decreto supracitado referente à educação profissional foi a separação entre o ensino médio e o ensino técnico como bem se vê no Artigo 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino

médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. A separação entre ensino médio e técnico é assegurada com base no parágrafo único do artigo 39 da LDB sem levar em consideração o sentido do caput do mesmo artigo o qual versa sobre a integração da educação profissional às diferentes formas de educação. Fica expresso nessas disposições legais o não interesse em oferecer uma educação integral na perspectiva de romper com a dualidade histórica que persiste há séculos neste país entre ensino profissional para as classes desfavorecidas economicamente e ensino propedêutico para as elites intelectuais. Ao estabelecer os níveis de educação profissional em seu artigo 3º, o referido Decreto evidencia que aos jovens e adultos, com o ensino médio incompleto, serão oferecidos cursos profissionalizantes de formação inicial os quais, entendemos, pouco contribuem para a elevação da escolaridade, a valorização profissional dos trabalhadores e para o ingresso em igualdade de condições nos postos de trabalho existentes.

Para Saviani (2007, p. 133), a lógica desta política de educação profissional dicotômica, dualista, retrógada que reafirma o princípio educativo decorrente da base técnica taylorista/fordista⁷ é motivada pelo descompromisso do Estado com os serviços públicos sociais, materializados na:

- a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado; b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental; c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior; d) repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores; e) fomento à iniciativa privada propriamente dita.

A política do governo FHC para a educação profissional foi considerada por muitos intelectuais críticos a essa forma dicotômica de conceber a formação dos trabalhadores, entre os quais citamos: Saviani (2007), Frigotto (2011), Ciavatta (2005) e Ramos (2005), como um retrocesso na história. A conquista do cargo de presidente pelo Partido dos Trabalhadores reacendeu a esperança de rever as determinações do Decreto nº 2.208/97 e possibilitar a articulação entre ensino médio e educação profissional.

No escopo de contribuir para o debate sobre a nova configuração da educação profissional, especialmente no tocante ao PROEJA, apresentamos, nesta seção, informações e

⁷ Segundo Kuenzer (2000, p. 34), “A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classes bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção”.

reflexões teóricas sobre o referido Programa, contextualizando-o nos limites temporais compreendidos entre 2005 e 2011, embora em alguns momentos tenhamos que recorrer a períodos anteriores para facilitar a compreensão acerca da temática. A fim de dar sustentabilidade teórica às reflexões, analisamos documentos legais relacionados à temática, bem como contribuições de autores como Gramsci (1989), Frigotto (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta e Rummert (2010), Araújo (2006), Araújo e Rodrigues (2011), Shiroma e Lima Filho (2011), Kuenzer (2011), entre outros. Com base nas literaturas supracitadas, trazemos nesta seção reflexões sobre o cenário em que o Programa em tela foi introduzido na política educacional, com enfoque no cenário nacional e no contexto da política educacional do Estado do Pará e do Município de Abaetetuba-Pará.

2.1 O PROEJA no cenário Nacional

O Programa em pauta, neste estudo, possui suas bases legais no Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Surgiu da luta de educadores progressistas, movimentos sociais e da sociedade civil organizada empenhada em romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, estabelecida no Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997). Como resposta ao compromisso assumido pelo governo do presidente Lula, com os educadores progressistas para reestabelecer o ideário de um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas é que o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) dá ênfase à integração da educação geral e profissional, sem contudo, descartar as formas dicotomizadas de oferta de ensino médio e educação profissional já existente. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 27) ao analisarem o referido Decreto, o consideram como um ganho político àqueles que não se identificam com o projeto de educação apartada “ou nós interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”. Na mesma linha de raciocínio, Araújo (2006, p. 205) ao refletir sobre a regulação da educação profissional no governo Lula compreende que:

a possibilidade de uma educação profissional de nível médio integrada é melhor do que a impossibilidade. Se a integração entre escolarização e profissionalização não é garantia de uma educação politécnica, um tipo de formação desarticulada, por sua vez, torna inviável esta perspectiva de formação.

Em nosso entendimento houve avanços, a partir da aprovação do Decreto nº 5.154/2004, apesar das ações terem sido construídas no contexto de uma democracia restrita, no entanto permanecem críticas quanto à materialidade da educação profissional na perspectiva da integração, as quais se forem revistas é possível que atendam aos anseios de uma educação que contemple o ser humano em seus diferentes aspectos.

Para Saviani (2007, p.135), “a marca distintiva do novo decreto é a articulação, entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na questão da educação profissional”. Assim, conforme artigo 2º, inciso II, do Decreto Federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), prevê-se “a articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego, da ciência e da tecnologia”.

No que diz respeito à integração da educação profissional à educação básica na modalidade EJA, no Artigo 3º, parágrafo segundo, do Decreto em questão, fica explícita a preferência pela articulação com esta modalidade de ensino. É mister destacar que a proposta de integração além de incluir “a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL 2004, Art. 3º). O parágrafo primeiro desse mesmo artigo conceitua itinerário formativo como “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”. Notamos, portanto, que a concepção de integração apresentada no Decreto Federal nº 5.154, de 2004, ao se posicionar favorável a um ensino médio baseado no ensino unitário, se aproxima do pensamento defendido por Gramsci (1989, p. 121) ao defender a Escola Unitária, capaz de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

O PROEJA teve sua primeira edição com a aprovação pelo Decreto Federal nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual inicialmente era denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que institui no âmbito federal o PROEJA gestado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e pelo movimento de EJA. Nessa primeira versão, o Programa não envolvia a Educação Básica de modo geral, apenas a última etapa, ou seja, o Ensino Médio. Sua oferta era restrita às instituições em âmbito federal e aos movimentos de EJA. Entretanto, conforme Documento Base (BRASIL, 2007^a, p. 4), após “ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de Educação Profissional,

Educação de Jovens e Adultos e Educação Básica, verificou-se a necessidade de ampliação em suas diretrizes”. As discussões culminaram na aprovação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006a, o qual revoga o anterior e passa a ser denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). As principais mudanças empreendidas no novo Decreto estão relacionadas à ampliação dos espaços formativos dos cursos PROEJA em instituições públicas do sistema de ensino estadual, municipal e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, além da ampliação de sua abrangência para possibilitar a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de professores com ensino fundamental na modalidade EJA. Observamos que ao instituir o PROEJA como política nacional, o Governo Federal abriu a possibilidade para que os estados e municípios incluíssem o PROEJA entre suas ofertas de ensino no âmbito da educação básica.

O referido Programa por defender uma proposta de educação voltada aos interesses dos trabalhadores⁸ tem recebido o apoio de muitos educadores críticos, entre os quais citamos: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta e Rummert (2010), Araújo e Rodrigues (2011), Shiroma e Lima Filho (2011), entre outros, principalmente por se fundamentar em concepções e princípios de uma educação com pretensão integradora. A formação integral defendida pelos autores supramencionados com a qual nós nos identificamos, toma como referência o conceito de integração elaborado por Ciavatta (2005, p. 84):

no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Verificamos que a autora ao considerar a integração entre ensino médio e técnico, o faz na perspectiva de que a educação geral se torne parte indissociável da educação profissional, em todos os espaços e níveis onde se realiza a preparação para o trabalho, de forma que o trabalho se constitua em princípio educativo, no sentido de romper com a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual e que garanta ao trabalhador o direito a

⁸ Araújo e Rodrigues (2011, p. 36), alertam que é relevante observar que, “do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em, considerando a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo”.

uma formação completa que o potencialize a exercer seus direitos como cidadão em igualdade de condições em todas as situações de sua vida.

Não obstante, a efetivação da educação integradora que toma por base os pressupostos defendidos pela autora acima referida, necessita dos esforços do poder público, de gestores, coordenadores e professores que se sintam desafiados a discutir e engajar-se na luta em prol desta proposta que pretende ser inovadora, mas que se encontra permeada por muitos desafios, como afirmam Shiroma e Lima Filho (2011, p. 729):

a construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira.

Considerado como um desafio político, epistemológico e pedagógico, a construção do Documento Base do PROEJA contou com a participação de representantes de diversos setores na sociedade civil, entre os quais: das escolas e dos CEFETs, do Fórum Nacional de EJA e da Universidade Brasileira no intuito de definir as concepções e os princípios que fundamentam o referido Programa (BRASIL, 2007a).

Para a concretização da política do PROEJA, o Documento Base define concepções e princípios que nortearam a execução do Programa, os quais defendem a construção de uma sociedade na qual os cidadãos e cidadãs, independente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade social para todos, a fim de que possam “contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos” (BRASIL, 2007a, p. 27).

Nesse sentido, a concepção de ensino médio integrado destinado ao público da EJA e defendido no referido Documento se fundamenta na “integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007a, p. 28), com vistas à formação integral do educando. Ciavatta (2005, p. 86) mais uma vez reafirma que o conceito de integrar é um termo utilizado com a pretensão de “ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Segundo essa autora, foi com base nesse conceito que se originou o grande sonho de uma educação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento.

Essa concepção aparece também nos estudos de Gramsci apud Nosella (2004) ao tecer críticas à educação interessada de sua época, na Itália. Defendia uma escola de cultura

“desinteressada” essa expressão se contrapõe a interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente. No contexto atual em que foi pensada a educação integrada, a ideia é que a educação geral se torne parte integrante da educação profissional em todas as dimensões, que ultrapasse os limites das orientações do capital de formar apenas para atender às demandas emergenciais do capital.

Os esforços, no sentido de efetivar uma política de ensino médio integrado aos jovens e adultos trabalhadores, criaram muitas expectativas e reacenderam as discussões entre os intelectuais que apostaram nesse Programa, de transformá-lo em política pública por compreenderem que a educação profissional é uma formação necessária, não somente para atender às demandas imediatas do setor produtivo, mas por pensar a integração, como salienta Frigotto (2005, p. 74):

a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas.

No entendimento desse autor, a expectativa é que o ensino integrado envolva toda a educação básica, ou seja, não se trata apenas de uma integração curricular e nem tão somente no ensino médio, porém de uma unicidade dos domínios fundamentais necessárias à construção de sujeitos emancipados capazes de compreender a realidade em que vivem e transformá-la.

Com base nessa concepção, o Documento Base do PROEJA define seis princípios que consolidam os fundamentos da política de ensino médio integrado destinada aos jovens e adultos considerando, contudo, as teorias da educação em geral, e específicos do campo da EJA, bem como as reflexões teórico-práticas dos três campos que compõem o Programa, quais sejam: EJA, ensino médio, e educação profissional e tecnológica. Dessa forma, conforme Documento Base (BRASIL, 2007a, p. 30 e 31) são princípios do PROEJA:

- a) A inclusão da população em suas ofertas educacionais;
- b) A inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
- c) A ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio;
- d) O trabalho como princípio educativo;
- e) A pesquisa como fundamento da formação;

f) Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamento da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

O primeiro e o segundo princípios são justificados pela necessidade de inclusão de uma parcela da sociedade que não teve a oportunidade de concluir a escolaridade em sua faixa etária regular, por isso tem ficado às margens do sistema educacional, privados de usufruir de um de seus direitos fundamentais que é o direito à educação básica, o qual embora esteja assegurado na Constituição Federal, em seu Art. 205, em sua concretude apresenta-se marcada pela dicotomia educação geral para as elites intelectuais e preparação para o trabalho aos considerados pelo sistema como “incapazes” de pensar.

O terceiro princípio versa sobre a ampliação do direito à educação básica que ao incluir o ensino médio, considera esta etapa da formação humana conforme defende Gramsci (1989, p. 124), “como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização [...]”.

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. Um conceito antagônico ao proposto pela lógica do mercado, em que o trabalho tem a função de formar para o atendimento às necessidades impostas pelo capital. O autor acima citado defendeu a escola unitária e o trabalho como princípio educativo como condição para uma educação humanista na Itália. Esse princípio é concebido como eixo articulador da proposta pedagógica do PROEJA. Para Gramsci (1989, p. 118), a solução para reverter o quadro social que se instalou com o desenvolvimento da sociedade moderna seria criar “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Ciavatta e Rummert (2010, p. 474) ao se referirem ao trabalho como princípio educativo, o compreendem na perspectiva gramsciana de “superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governantes”. É nesta perspectiva, segundo o Documento Base, que o PROEJA precisa conduzir a educação desses jovens.

Outro princípio a ser considerado nesse Programa diz respeito à pesquisa como fundamento da formação, entendida como necessária na produção do conhecimento e no avanço à compreensão da realidade. Este princípio precisa ser perseguido em todos os níveis educacionais, visto que presenciamos com frequência no sistema educacional pessoas que concluem a educação básica e enfrentam dificuldade para produzir um pequeno texto, em

virtude, muitas vezes, da forma mecanizada como os conteúdos são trabalhados. A esse respeito, Demo (2005, p. 51) critica aprendizagens limitadas “a procedimentos apenas técnicos e formais, sobretudo a procedimentos instrucionais, porque, enquanto os aprendizes se restringem a seguir ordens, não se farão sujeitos capazes de fazer e, sobretudo fazer-se oportunidade”. É nesse sentido que a pesquisa necessita ser incentivada ainda nos anos iniciais do processo educacional.

O último princípio que fundamenta o PROEJA, se refere às condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades pessoais e sociais. Este princípio busca reconhecer a necessidade de se resgatar o respeito às diferenças e promover uma educação capaz de incluir além dos trabalhadores, outras categorias excluídas em razão de suas diferenças de idade, sexo, raça, gênero, cultura, entre outras.

As concepções e os princípios que fundamentam o PROEJA, têm suas bases no materialismo histórico dialético, especialmente no pensamento de Gramsci (1989), por evidenciar na proposta, o trabalho como Princípio Educativo na perspectiva da Escola Unitária. Ao analisar os referenciais que sustentam o Documento Base do PROEJA, temos entre outros autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Freire (1996), Manfredi (2002), Moura (2012). Autores estes que têm contribuído, sobremaneira, com a literatura brasileira em defesa de um projeto de educação que supere a dualidade existente entre a educação geral e a educação para o trabalho.

O Programa anuncia uma proposta de integração entre ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos diferente das propostas que até então já havíamos vivenciado. A ideia de querer integrar esses três campos educacionais se constitui em um desafio político e pedagógico para todos os que julgam ainda ser possível transformar a educação neste país. Entretanto, a materialização do Programa pressupõe condições estruturais, materiais, de formação profissional, de articulação entre as esferas públicas e privadas e de recursos, questões essas que afetam de forma direta as unidades educacionais.

Outro fator importante a ser destacado diz respeito ao público atendido nesse Programa, que são os jovens e adultos com 18 ou mais anos de idade, os quais entusiasmados com a proposta de integrar ensino médio e educação profissional alguns desses jovens e adultos se sentiram motivados a retornar com a expectativa de que com uma formação mais completa poderiam ampliar suas oportunidades de ingresso nos postos de trabalho. A ideologia presente na atual política de ensino médio integrado apresenta esse caráter de integralidade, de unidade, de conceber o trabalho como princípio educativo, porém há que se

questionar em que medida essa ideologia tem conseguido alcançar a materialidade nas experiências desenvolvidas nas duas primeiras décadas do século XXI? No tocante ao público da EJA, que avanços podem ser evidenciados a partir da inserção dos jovens e adultos nesse Programa?

Estas questões nos convocam a rever alguns momentos históricos antecedentes ao PROEJA a respeito das políticas públicas educacionais destinadas a esse público, no desejo de pontuar alguns períodos que no decorrer na história a EJA entrou em destaque, não porque o foco fosse a educação integral voltada aos interesses dos trabalhadores, e sim porque esta, era uma exigência do processo de desenvolvimento e de funcionamento da economia do país. Para embasar teoricamente nossas reflexões, buscamos apoio nos estudos de Haddad e Di Pierro (2000), segundo esses autores desde o período do Brasil Colônia à segunda metade do século XX presenciamos escassos momentos de processos sistemáticos e organizados de Educação de Jovens e Adultos. No período colonial, as iniciativas partiam da educação missionária desenvolvida pelos padres jesuítas aos indígenas e, posteriormente, aos negros. Seus ensinamentos - além das normas de comportamentos - objetivavam também ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial.

No período Imperial, com a primeira constituição brasileira de 1824, a forte influência europeia firmou o compromisso de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, em relação à educação de adultos quase nada foi realizado, tanto que, segundo os autores citados anteriormente, ao final do império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Na Primeira República, com a Constituição de 1891, considerado o primeiro marco legal da república brasileira foi, também, um período marcado por muitas reformas educacionais que consagrou uma concepção de federalismo ao delegar a responsabilidade pelo ensino público às Províncias e aos Municípios. A União enfatizou o ensino secundário e superior, em vez da educação das camadas populares. Esta nova Constituição excluiu os jovens e adultos analfabetos da participação pelo voto. As consequências são evidenciadas no censo escolar realizado em 1920, ou seja, 30 anos após a promulgação da República no país, se constatou que a maioria da população acima de cinco anos de idade (72%) era analfabeta. O que significa dizer que em termos de resultados eficazes, pouco efeito prático foi identificado (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No período Vargas, com a Constituição de 1934, propôs-se um Plano Nacional de Educação no qual foi determinado o papel da União, dos Estados e dos Municípios no processo educacional. Embora esse Plano reafirmasse o direito de todos e o dever do Estado

com a educação, foi somente no final da década de 1940 que a educação de jovens e adultos se firmou como um problema de política educacional, apesar de desde a década de 1920 com o movimento dos renovadores da educação já haver um forte movimento em prol desse problema. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110):

o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Destacam os autores, acima citados, que em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e com ele o Fundo Nacional de Ensino Primário, em que os recursos deveriam criar programas progressivos de ampliação da educação primária, inclusive o ensino supletivo. Concomitante, ao INEP, outras iniciativas foram fomentadas com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e educacionais, entre as quais o Serviço de Educação de Adultos (SEA); A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) ambas em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952. Os esforços empreendidos nesse período contribuíram para diminuir o índice de analfabetismo no Brasil das pessoas acima de cinco anos de idade.

O período entre 1959 e 1964, segundo os mesmos autores, foi considerado um período de luzes para a educação de adultos. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro trouxe à tona a preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. A presença do educador Paulo Freire nesse Congresso marcou um novo momento no pensar dos educadores, ao afastar as ideias preconceituosas e abrir novas perspectivas à educação de adultos no Brasil. Nesse período, relatam os autores, foram registrados diversos movimentos em prol da EJA, entre os quais, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que teve o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura vinculados à União Nacional dos Estudantes; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Este último contou com a participação do professor Paulo Freire. A maioria desses programas estava vinculada ao Estado ou sob seu patrocínio.

Essas iniciativas, ao mesmo tempo em que se apoiavam nos movimentos de democratização de oportunidade, representavam a luta política pela conquista do poder estatal. Assim “a educação de adultos passou a ser reconhecida, também como um poderoso instrumento de ação política” (HADDAD e DI PIERRO 2000, p. 113).

Com o golpe militar de 1964, houve uma ruptura política que reprimiu, censurou e interrompeu os movimentos de educação e cultura popular. A repressão caracterizou-se como resposta do Estado autoritário à realização dos programas de educação de jovens e adultos que contrariavam os interesses impostos pelos militares. Afirmam os autores anteriormente mencionados que “o Estado exercia a função de coerção, com fins de garantir a ‘normatização’ das relações sociais” (p. 13). Apesar da repressão, havia por parte do Estado uma preocupação em manter a educação de jovens e adultos, uma vez que era por meio dela que o Estado mediava sua relação com a sociedade. A iniciativa do Estado em favor da educação de adultos se deu por meio da fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído em 1967, com a intenção de livrar o país do analfabetismo. Entretanto, em 1970 foi constatado que o analfabetismo era uma vergonha nacional.

Com a promulgação da Lei 5.692/71, foi criado o Ensino Supletivo, contudo seus fundamentos foram especificados em dois outros documentos, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, de 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas e o documento Política para o Ensino Supletivo, produzido por uma equipe de trabalho e entregue ao Ministro da Educação, em 20 de setembro de 1972. Segundo Haddad e Di Pierre (2000, p. 117), “o Ensino Supletivo se propunha recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Para atingir os objetivos propostos, o Ensino Supletivo tinha quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Vale ressaltar que tanto na Lei quanto nos documentos de apoio estava prevista a formação específica aos professores que atuavam nessa modalidade de ensino.

Outro momento marcante na história da Educação de Jovens e adultos é o período da Nova República, em que é extinto o MOBRAL, estigmatizado por seu caráter domesticador e de baixa qualidade não encontrou espaço nesse contexto e foi substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. A referida Fundação representou um avanço na educação de jovens e adultos, pois estava vinculada à estrutura do MEC e se tornou um órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Apoiou iniciativas inovadoras conduzidas pelas prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. Entretanto, em 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello,

essa Fundação foi extinta e de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) “esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação”. Essa iniciativa do Estado prejudicou ações desenvolvidas por órgãos públicos e sociedade civil em parcerias com a Fundação em prol da Educação de Jovens e Adultos, as quais a partir desse momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas.

A nova LDB 9.394/96 no governo de FHC, pouco inovou em relação à lei anterior, no trato com a EJA, de acordo com os autores acima mencionados, visto que na seção dedicada à educação básica de jovens e adultos evidenciamos que “a única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos fixados em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio” (Ibidem, p. 122).

A década de 1990 registra três principais programas federais destinados à EJA: o Programa de Alfabetização Solidária, o qual embora tenha sido idealizado pelo MEC, é coordenado pelo Conselho de Comunidade Solidária (órgão vinculado à Presidência da República responsável em desenvolver atividades de cunho social e de combate à pobreza); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), igualmente um Programa do Governo Federal, entretanto gestado externamente por meio de articulação entre Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Plano Nacional de Formação de Trabalhadores (PLANFOR).

Neste olhar retrospectivo percebemos que a educação de jovens e adultos em seus diferentes momentos históricos esteve ou está ao sabor das necessidades econômicas do Estado, uma vez que os programas destinados aos jovens e adultos trabalhadores, em sua maioria, dependem ou da boa vontade da sociedade civil ou de programas governamentais de interesse de quem está no poder e causam com isso descontinuidades nas políticas implementadas.

O diferencial da política idealizada para os jovens e adultos trabalhadores no PROEJA é seu caráter de integralidade, visto que não se trata apenas da formação geral, nem tão pouco da formação profissional, mas de trazer para a realidade atual o sonho preconizado por Gramsci (1989, p. 124) de pensar uma educação capaz de “criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a uma posterior especialização seja ela de caráter científico [...], seja de caráter imediatamente prático-produtivo”. A questão que se coloca é se o PROEJA vai se firmar como política pública para

garantir que os jovens e adultos possam ver se efetivar seus direitos historicamente negligenciados por políticas apenas voltadas aos interesses da economia do país?

Para Oliveira (2011), é preciso analisar a EJA em duas dimensões: a dimensão ético-existencial, na compreensão de que a existência do ser humano no mundo com dignidade precisa ser concebida como um direito e a dimensão sociopolítica, como direito ao exercício da cidadania. Compreender a educação profissional ao tomar por base essas duas dimensões, resgata de certa forma o sentido de uma concepção de educação integrada, porque coloca o sujeito em sua dimensão humana e cidadã de direito independente de sua condição étnica-política-social-física-cultural-econômica. Sujeitos que possuem direitos universais, públicos e subjetivos, isto é, intransponíveis.

Na próxima subseção refletiremos sobre aspectos históricos do Programa em tela, no contexto da política educacional do estado do Pará.

2.2 O PROEJA na Rede Estadual de Ensino do Pará: uma construção coletiva

A compreensão da implantação do PROEJA na Rede Estadual de Ensino do Pará pressupõe algumas reflexões acerca do contexto em que a educação profissional e tecnológica foi gestada. Por isso, nesta subseção apresentamos reflexões acerca do cenário educacional do Pará, no contexto da política em vigor, o qual convergiu para que em 2008, a SEDUC implantasse a Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA), a qual inclui o PROEJA. Apresentamos ainda os princípios em que se fundamenta a política de ensino médio integrado no Pará. Para dar consistência teórica às nossas reflexões tomamos por base as literaturas produzidas por intelectuais que se identificaram com a nova proposta de educação profissional, entre os quais citamos aqueles que participaram da elaboração da obra “O ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública” (PARÁ, 2009c), quais sejam: Porto, Araújo e Teodoro. Dentre as literaturas produzidas nos dois primeiros anos de implantação da EETEPA, estão: Pará (2008a), Pará (2008b), Pará (2008c), Pará (2009c), as quais fundamentaram estas discussões.

A política de ensino médio integrado no estado do Pará foi construída em consonância com a política de ensino médio integrado proposta pelo MEC em nível nacional. Com a conquista do cargo de governo do Estado por meio das eleições de 2006 o Partido dos Trabalhadores (PT) inaugura, em 2007, uma nova política de educação básica no Estado do Pará que tem como lema “Dignidade com Ensino Público de Qualidade”. Esta política se materializava por meio do Programa “Educação Pública com Qualidade Social para Todos”

(PARÁ, 2008b). A consolidação dessa política contou com o empenho da gestão da SEDUC/PA no sentido de mobilizar e reunir a sociedade civil, pois a ideia era construir uma educação para o Estado do Pará de forma coletiva, por meio do diálogo, da gestão democrática com diferentes segmentos da sociedade e dos municípios que fazem o Estado do Pará, assim:

ao assumir o compromisso com essa luta, o Governo do Estado do Pará, na atual gestão de um Governo Popular, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC -, compromete-se com a reestruturação da educação paraense. Entre as ações necessárias nesse sentido, priorizou-se a construção coletiva de um projeto educacional democrático, sob a égide da Educação Pública com Qualidade para Todos (PARÁ, 2008b, p. 15).

As primeiras iniciativas do referido governo, por meio da SEDUC/PA, foram realizações de plenárias municipais e posteriormente, conferências regionais. As discussões nas referidas plenárias e conferências convergiam para a construção da 1ª Conferência Estadual de Educação realizada em janeiro de 2008, a qual congregou quase três mil pessoas. Nesta Conferência foi aprovado o documento com as diretrizes, os objetivos e as metas para a educação deste Estado que deu base para a construção do Plano Estadual de Educação. (PARÁ, 2008b).

Segundo o documento “A educação Básica no Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade Para Todos” Pará (2008c, p. 79) durante o processo de construção da política de educação pública deste Estado foi constatado, por meio do Censo Educacional (2005), que o Estado do Pará, apesar de apresentar uma taxa de matrícula no ensino médio superior a de outros estados, um número considerável de alunos, 25% abandona a escola antes de concluir o ensino médio, um dos agravantes diz respeito à amplitude da faixa etária, uma vez que os jovens chegam ao ensino médio com distorção idade/série, em virtude da elevada taxa de repetência no ensino fundamental.

As principais causas da evasão dizem respeito às questões de “infraestrutura, necessidades pessoais (produção de sua existência/trabalho), e quando os alunos retornam ao espaço escolar enfrentam muitos outros problemas para se incluir, como a distorção idade-série e o deterioramento da estrutura física e pedagógica” (PARÁ 2008c, p. 80). Estas questões somadas a outras, como as imperceptíveis políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos do Estado; a constatação de que o ensino médio é o estágio onde os alunos adquirem maturidade a fim de decidir os rumos que devem dar à sua formação; contribuíram

no sentido de que o Estado, por meio da SEDUC/PA, dispensasse esforços em prol da implantação do ensino médio integrado.

Nesse sentido, pela Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC (PARÁ, 2008d) publicada no Diário Oficial do Estado, em 11 de julho de 2008, a SEDUC cria a Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA), a qual propõe ofertar educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio regular e integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de cursos técnicos subsequentes, os quais já eram ofertados pela Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará – OS-ETPP⁹, conforme já registramos na introdução deste trabalho.

A avaliação realizada pela SEDUC/PA, no momento de construção da nova política de educação do Estado do Pará, foi que a educação profissional gestada pela OS – ETPP deixava a desejar no tocante à inclusão dos jovens e adultos trabalhadores em processos formativos na perspectiva de integrar educação profissional e educação geral. Na medida em que priorizava o curso técnico subsequente¹⁰, deixava de fora, ainda no ano de 2005, um contingente de 246.745 jovens e adultos que naquele ano concluíram o ensino fundamental e 137.471 alunos que no mesmo ano concluíram o 1º ano do ensino médio. Foi constatado também, que no ano de 2006, o índice de evasão chegou a 44%. Em alguns cursos, a evasão atingiu o patamar de 60%. Esses dados contribuíram para que se ampliassem as discussões em prol da expansão das formas de oferta de ensino médio, haja vista que a oferta de educação profissional apenas no curso subsequente, além de excluir os jovens que almejavam obter o ensino médio, na perspectiva da integração, não gerava recursos federais como o FUNDEB e o Programa Brasil Profissionalizado, (PARÁ, 2009c). A fim de reverter esse quadro, a nova proposta de ensino médio integrado formalizado pela SEDUC propõe:

a enfrentar a formação comprometida apenas com a manutenção dos interesses dominantes, que educam para a continuidade, a cristalização das desigualdades e o fortalecimento da individualidade como estratégia de separar e minar as formas de articulação e tentativas de transformação advindas das classes populares através dos movimentos sociais (PARÁ 2009c, p. 25).

⁹ A OS-ETPP é uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, qualificada como Organização Social, por meio do Decreto nº 5.166 de 27 de fevereiro de 2002, contratado pelo Governo do Estado na gestão de Simão Jatene para executar o Plano de Educação Profissional - PEP (PARÁ, 1999).

¹⁰ O curso técnico subsequente, também denominado curso técnico pós-médio, é ofertado aos alunos que já concluíram o ensino médio.

De acordo com Pará (2009c, p. 31) para a SEDUC/PA “assumir a gestão direta dessas escolas representa o compromisso diverso daquele que se escolheu há dez anos atrás”. Nesse sentido, os princípios que norteiam a atual política de ensino médio integrado também necessitam estar em consonância com as demandas sociais e perseguir a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura.

No Documento Pará (2008c, p. 89 a 92), estão prescritos os princípios que deram base à implantação do ensino médio integrado no Estado do Pará, conforme apresentamos a seguir:

- a) Integridade – no sentido de resgatar a formação integral do homem com todas as suas potencialidades;
- b) Integração entre ciência, cultura e desporto – entendida como a articulação entre teoria e prática, entre o saber propedêutico e o saber técnico;
- c) Democracia – como premissa fundamental para a compreensão dos movimentos e das políticas que se vão constituindo no país;
- d) Educação como direito – ao entender que a educação de qualidade é um bem social, um direito de todos e promover o acesso do povo, somente a educação elementar, é uma forma de controlar a formação e reprimir a educação-formação, o saber e o poder de classe;
- e) Trabalho como princípio educativo – como pressuposto fundamental da integração entre formação geral e formação técnica, em contraposição ao projeto de educação neoliberal que educa para atender aos interesses do capital. O trabalho como princípio educativo é uma construção que acontece no processo, nas relações interpessoais que se estabelecem no contexto em que o sujeito trabalhador está inserido, promove o bem estar do trabalhador e da sociedade na qual ele se insere, pois ao mesmo tempo em que colabora com a construção da sociedade, o sujeito constrói, também, sua realização pessoal;
- f) Inclusão e diversidade: construção de identidades – por compreender que a própria palavra integração já nos remete à síntese do diverso, ao diálogo entre as partes, portanto ao considerar este um princípio educativo, a SEDUC demonstra reconhecimento e respeito às diversas culturas que formam o povo brasileiro;
- g) Gestão democrática – no sentido de envolver os sujeitos que compõem a comunidade escolar, um dos instrumentos imprescindíveis à materialização da gestão democrática diz respeito à construção coletiva do projeto político pedagógico construído de forma coletiva, projeto que se insere na discussão sobre formação continuada de toda a equipe escolar, construção do currículo integrado de forma participativa, avaliação da aprendizagem e de outras atividades educacionais, entre outras;

- h) Qualificação e valorização dos profissionais da educação – se constitui desafio para a SEDUC construir uma política de ensino médio integrado neste Estado que tenha como um de seus pressupostos a qualificação e valorização dos profissionais que atuem nesta nova concepção de ensino médio em virtude da descontinuidade na formação sistemática voltada a esses profissionais;
- i) Autonomia – no sentido de que todos os sujeitos envolvidos neste novo projeto sintam-se parte do processo de construção, não de forma desarticulada do todo, das diretrizes, mas inspirados nelas, as instituições construam seus caminhos;
- j) Qualidade social – por compreender que dentro da perspectiva integradora, o princípio da qualidade social deve orientar práticas que visem à formação do trabalhador para a consciência de classe, para o enfrentamento à reserva de uma educação de qualidade e desenvolvimento intelectual, social e cultural para as minorias.

Os princípios que fundamentam o ensino médio integrado no Estado do Pará abrangem todos aqueles previstos no Documento Base do PROEJA, não obstante incluem outros, como: gestão democrática, autonomia, qualidade social, qualificação e valorização dos profissionais considerados pela SEDUC/PA como imprescindíveis para a consolidação desta nova perspectiva de ensino médio. Com base nos princípios acima, a Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP/SAEN) abraçou a condução desta nova política de ensino médio neste Estado, proposta marcada por conflitos, resistências e muitos desafios, haja vista, ser esta, uma das iniciativas pioneiras na construção de uma política educacional para este Estado de forma participativa e democrática que inclui os anseios da sociedade por uma educação integral. Desta forma:

a SEDUC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que supere essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (PARÁ, 2009c, p. 33).

Portanto, ao falar do PROEJA, tratamos de um Programa inserido em um campo maior que compreende outras formas de oferta de educação profissional e tecnológica, diferente da compreensão da Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará (OS – ETPP) que antecedeu a atual política. A OS – ETPP, segundo Pará (2009c, p. 29) “é uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, qualificada como Organização Social”, a qual foi contratada pelo Governo do Estado do Pará para executar o

Plano de Educação Profissional (PEP). Na política implementada pela referida Organização a ênfase na educação profissional se dava, principalmente no curso profissional subsequente destinado aqueles que já concluíram o ensino médio.

Porém, a nova proposta está em consonância com a LDB 9.394/96, seção IV – A – “Da educação profissional técnica de nível médio” – incluída pela Lei nº 11.741, de 2008, a forma articulada e subsequente. A forma articulada divide-se em duas outras formas: concomitante e integrada ao ensino médio. O PROEJA se inclui na forma de oferta integrada ao ensino médio, porém destinada a um público específico, que são os jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental, portanto é um Programa que possui especificidades próprias.

Na subseção a seguir, faremos algumas reflexões sobre a implantação da Escola Tecnológica situada no município de Abaetetuba/PA.

2.3 O PROEJA na Escola Tecnológica do município de Abaetetuba

Como partícipe da construção da nova política educacional do Estado do Pará, Abaetetuba, esteve presente nos debates organizados pela SEDUC/PA, por meio da 3ª Unidade Regional de Educação (3ª URE), pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC/ABAETETUBA), e entidades afins, em que tais debates foram realizados nas conferências municipal, regional e estadual que culminaram para a construção do Plano Estadual de Educação do referido Estado. Dentre os propósitos de implementar uma política que adotasse o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Pará, estava o de não padronizá-la como única forma de oferta, “ao contrário disso, pensamos em possibilitar a diversidade da oferta para que o educando tenha acesso ao conhecimento dentro de uma perspectiva de totalidade” (PARÁ, 2008c, p. 77).

Nesse sentido, a Diocese de Abaetetuba em 2008 realizou uma pesquisa que atingiu as escolas da Rede Estadual da sede de Abaetetuba e foi desenvolvida por uma equipe de pedagogos que trabalham nas escolas da Diocese, cujo objetivo era conhecer a opinião dos alunos que estavam concluindo o ensino fundamental (8ª série) e dos alunos que estavam cursando o ensino médio sobre a oferta de cursos técnicos, caso a Instituição firmasse convênio com a SEDUC/PARÁ. A partir da referida pesquisa foi possível perceber um número considerável de alunos que demonstravam interesse em ingressar no ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico.

A tabela 1, a seguir, expressa o interesse dos alunos por cursos técnicos e as respectivas áreas de interesse:

Tabela 1 – Interesses de alunos por cursos técnicos e áreas de interesse

| Ensino Fundamental | Nº | Ensino Médio | Nº | Total | Nº |
|-------------------------------------|-------------|-------------------------------------|------------|-------------------------------------|-------------|
| Informática | 282 | Informática | 114 | Informática | 396 |
| Secretariado | 177 | Secretariado | 84 | Secretariado | 261 |
| Química | 132 | Química | 64 | Química | 196 |
| Multimídia | 131 | Multimídia | 60 | Multimídia | 191 |
| Contabilidade | 114 | Meio ambiente | 41 | Contabilidade | 155 |
| Meio ambiente | 103 | Imagem pessoal | 36 | Meio ambiente | 139 |
| Imagem pessoal | 76 | Contabilidade | 36 | Imagem pessoal | 112 |
| Manutenção e suporte em informática | 73 | Manutenção e suporte em informática | 30 | Manutenção e suporte em informática | 103 |
| Eletrotécnica | 66 | Panificação | 22 | Eletrotécnica | 88 |
| Panificação | 43 | Eletrotécnica | 19 | Panificação | 62 |
| Total | 1197 | Total | 506 | Total | 1703 |

Pesquisa-ação realizada pela Diocese de Abaetetuba em 2008.

Fonte: email enviado por Dom Flávio Geovenale em: 07/08/2011

A implantação da Escola Tecnológica de Abaetetuba, com ofertas de ensino médio integrado, PROEJA e subsequente veio ao encontro das necessidades dos jovens e adultos do município de Abaetetuba. Esses jovens e adultos interrompiam seus estudos na conclusão do ensino médio, ou antes, de sua conclusão, em consequência da escassez de vagas e das necessidades pessoais e familiares, enveredando para cursos de formação profissional de nível básico, como forma de adquirir o mínimo de formação profissional, seja como pedreiro, carpinteiro, soldador, costureira, entre outros, a fim de obter formação que os habilitasse a adentrar no mundo do trabalho, uma vez que o curso do ensino médio regular não os prepara para uma profissão, além do curso em questão ser taxado de não possuir uma identidade definida, pois ora sua preparação está voltada à continuidade dos estudos em nível superior, ora à inserção no mundo do trabalho.

A educação profissional e tecnológica passou a ser uma realidade na Escola Tecnológica de Abaetetuba a partir de 2009, um ano após sua implantação na rede estadual de ensino do Pará. Fruto da soma de esforços de diversos segmentos da sociedade abaetetubense, especialmente da 3ª URE com a AOS da Diocese de Abaetetuba, que sensíveis à realidade educacional dos adolescentes, jovens e adultos os quais por repetidas vezes não conseguiam efetivar matrícula no ensino médio em virtude da escassez de vagas nas escolas da rede

pública de ensino, especialmente a população que reside em bairros periféricos onde não há instituições que ofereçam essa etapa da educação básica, muito menos transportes coletivos para facilitar a locomoção das pessoas de um bairro a outro da cidade em busca dessa formação. Tudo isso contribuiu para a realização de vários encontros entre a SEDUC/PA e Dom Flávio Geovenale, bispo da Diocese e Presidente da referida AOS. Os encontros culminaram com a realização do Convênio firmado entre a AOS da Diocese de Abaetetuba e a SEDUC/PA.

Nesse sentido, a Associação disponibilizou os espaços da atual Escola Tecnológica e ampliou o convênio que já havia firmado com a SEDUC em 2008 para ofertar o ensino médio regular ao agregar o ensino médio integrado, PROEJA e subsequente, em 2009. As principais motivações que contribuíram para a implantação da educação profissional e tecnológica nesta Instituição, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico Pastoral, foram: a demanda de jovens e adultos em busca de cursos que os habilitassem a uma formação técnica e gratuita, especialmente para aqueles que ainda não haviam concluído o ensino médio. Nesse sentido, oferecer o PROEJA se tornaria uma necessidade.

A segunda motivação diz respeito à infraestrutura da Instituição, a qual oferece condições físicas adequadas à efetivação de cursos tecnológicos. E, finalmente, com a implantação da Escola Tecnológica, o Município de Abaetetuba pode contribuir para diminuir a dívida secular que este país e, conseqüentemente, o Município tem com os jovens e adultos das classes trabalhadoras, de modo a tentar possibilitar-lhes a oportunidade de participar de processos educativos nos pressupostos da formação unitária, na perspectiva gramsciana, com o intuito de promover “a formação de um cidadão que de fato saiba exercer o seu papel enquanto sujeito transformador, capaz de produzir, mas também de re-significar sua forma de viver e, acima de tudo, que saiba fazer frente à negação dos direitos a ele enquanto ser humano” (PARÁ, 2008a, p. 2). Vale ressaltar que a Escola Tecnológica de Abaetetuba é a única Instituição das que compõem a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará, que funciona em regime de convênio, uma vez que todas as outras são totalmente públicas.

A oferta do ensino médio integrado ao técnico, na referida Instituição, no município de Abaetetuba, especialmente o PROEJA, reacendeu as esperanças de muitos jovens e adultos que há muito almejavam elevar suas escolaridades e, conseqüentemente, melhorar as condições de vida e trabalho. As expectativas da comunidade abaetetubense é que esta nova perspectiva de educação ofertada aos jovens e adultos possibilite, a estes, disputarem outros cargos que não sejam somente os de serviços braçais nos postos de trabalho das empresas da Região de Integração Tocantins e outros espaços existentes. O PROEJA parece ser uma

oportunidade de formação que possui características sugestivas para responder aos anseios da comunidade ao propor “promover uma educação integradora, capaz de formar sujeitos para além do saber instrumental, contemplando a formação do homem em todas as suas dimensões: cultural, familiar, esportiva, política, produtiva e ética” (PARÁ 2008c, p.85). Contudo, não é suficiente que a política seja idealizada de forma a abranger todos os aspectos da vida humana. Para efetivá-la com sucesso, é necessário proporcionar as condições necessárias, entre as quais, a formação dos profissionais que irão atuar na materialização da referida política.

Dessa forma, ao considerar a temática que nos propomos a discutir, na próxima seção, iremos refletir de maneira teórica sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do referido Programa e a relação com a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO PROEJA E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO

Ao considerar as concepções e os princípios da proposta pedagógica do PROEJA, os quais delineiam como fundamental, a sólida formação continuada dos docentes para atuar nesse Programa, trazemos para a reflexão, nesta seção, contribuições teóricas acerca da proposta de formação específica aos professores que atuam ou desejam atuar no PROEJA, com base nos estudos de Kuenzer (2011), Moura (2012), Maron e Lima Filho (2012) e em documentos oficiais, entre os quais citamos o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) e no documento “Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2006b). Na sequência refletimos, também, sobre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores com base nas literaturas que discutem as temáticas, relacionando-os com a qualidade do ensino. Nesse sentido, para compreender o conceito de formação continuada, buscamos apoio nos estudos de Nunes (2004), Monteiro (2004), Imbernón (2009), Candau (1996), Dourado (2001). Quanto ao conceito de desenvolvimento profissional nos embasamos em Freire (1996), Garcia (1999), Mizukami (1996) e por último, com vistas à compreensão do conceito de qualidade buscamos apoio em Demo (1994), Gandin (1999), Freire (2001), Paro (2001a), Paro (2001b), Lima (2006) e Gadotti (2009).

3.1 – A qualificação dos profissionais da educação para atuar no PROEJA

A política do PROEJA contempla em suas concepções e princípios a valorização dos profissionais e defende que uma das condições necessárias à qualidade da formação integral do educando diz respeito à formação dos professores a fim de atuar nessa esfera. Pela especificidade do público ao qual se destina, esta formação se torna fundamental e indispensável, se compreendemos a necessidade de avançar no universo das questões relacionadas à realidade dos jovens e adultos do PROEJA, as formas como aprendem e como construir estratégias no sentido de facilitar seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, Kuenzer (2011, p. 683), ao tratar da formação dos professores para o ensino médio assinala que essa formação “deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente”. Conhecimentos, que

ao nosso olhar não estão, de modo geral, embutidos na formação inicial e continuada de professores e, portanto, precisam ser considerados ao pensar na qualidade do ensino pretendido no Programa em tela. A perspectiva dessa autora se coaduna com o pensamento de Gramsci (1989) ao pensar a escola do trabalho, como espaço onde os alunos adquirem conhecimentos que contemplem os mais diferentes aspectos de sua vida.

Ao analisar o Documento Base do PROEJA, (BRASIL, 2007a), no tocante à formação dos professores é relevante considerar as proposições acerca dessa formação que, se efetivadas, possivelmente, contribuirão para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos com vistas à atender aos objetivos do Programa em questão. As propostas estão organizadas em duas frentes de ações:

- a) Um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes;
- b) Programas de âmbito geral, fomentados ou organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

No caso das instituições proponentes, estas devem organizar seus planos de trabalho, os quais precisam contemplar a formação continuada, no mínimo de:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; b) participação em seminários regionais, supervisionados, pela SETEC/MEC com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA [...] (BRASIL, 2007a, p. 48).

No que diz respeito à segunda frente, a responsabilidade pela formação é da SETEC/MEC, como gestora do Programa, a qual organizará programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007a, p. 48).

A materialidade das propostas de formação, acima descritas, especialmente as referentes a cursos de especialização em PROEJA, foi oficializada a partir de 2006, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação SETEC/MEC

(BRASIL 2006b), por meio do documento “Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos do Curso de Especialização” iniciou o fomento à oferta de programa de especialização em nível *lato sensu*, o qual contemplou no primeiro momento, em 2006, 15 unidades-pólo¹¹, e em 2007, foram organizadas mais 06 e na terceira fase havia a perspectiva de serem criadas unidades-pólo em todas as regiões cobertas por Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Vale ressaltar que o Estado do Pará foi incluído na primeira fase, cuja unidade-pólo integrou ainda, Amapá e Tocantins. Os cursos de especialização *lato sensu* foram ofertados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA).

Com base no objetivo geral, previsto no documento acima mencionado, ou seja, “formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2006b, p. 8) para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* foram organizados cinco eixos curriculares sobre os quais a referida formação tende a se desenvolver: concepções e princípios da educação profissional e educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; gestão democrática e economia solidária; políticas e legislação educacional; concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; didática na educação profissional e na educação de jovens e adultos. A ideia central presente no referido Documento é que em cada eixo temático esteja presente o debate sobre a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral a fim de potencializar os conhecimentos do professor no sentido de tornar possível a educação integrada na prática pedagógica dos professores desenvolvida com os alunos do PROEJA.

Moura (2012, p.8) problematiza essa proposta de formação de professores, no sentido de não cairmos no reducionismo de concebê-las como “aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes”. Segundo esse autor a questão é muito mais abrangente e deve avançar para o âmbito das políticas públicas educacionais com destaque para as relativas à educação profissional e tecnológica com vistas à integração com a educação básica. Essa perspectiva, não reduz a

¹¹ Segundo o Documento de que orienta os cursos de pós-graduação *lato sensu* (BRASIL, 2006b, p. 09) “um pólo pode ser constituído por uma única instituição de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; pelo consórcio ou parceria entre mais de uma instituição da Rede Federal; pelo consórcio ou parceria de instituições da Rede Federal com universidades federais e/ou estaduais ou outras instituições de educação superior e por universidades federais e/ou estaduais”.

importância da formação técnica, ao contrário, sugere a incorporação de outros aspectos que poderão contribuir para ultrapassar a visão capitalista de formação dos trabalhadores e potencializar práticas pedagógicas mais inclusivas e humanas.

Outra reflexão pertinente à proposta de formação dos professores para trabalhar no PROEJA, pode ser encontrada nos estudos de Maron e Lima Filho (2012, p. 12) para esses autores é relevante considerar, além das questões acima descritas:

que o professor reconheça a pluralidade das identidades culturais dos educandos, valorizando-as, tendo e assumindo atitudes como o diálogo, respeito, equilíbrio, conhecendo o contexto sócio laboral do educando, considerando a experiência de vida e seu saber construído a partir dessas experiências, ser comprometido com a aprendizagem dos educandos, favorecendo a emancipação humana, a emancipação do lugar do “não-saber”, do desconhecimento, que no trabalhador gera medo, insegurança e inferioridade.

Conjugar todas as questões inseridas nas práticas que se realizam na efetivação do PROEJA é tarefa desafiadora que exige além da formação pedagógica, formação humana, a fim de que o professor assegure em seu fazer pedagógico atitudes de inclusão, valorização e permanência com sucesso dos educandos em vista de sua emancipação.

A proposta desenhada no PROEJA para a formação de professores apresenta sólidos fundamentos filosóficos e epistemológicos, compreende o trabalho como princípio educativo, busca integrar as bases científicas, técnicas, tecnológicas, humanas e de cultura geral. Entretanto, trata-se de uma iniciativa diferenciada, em relação, àquelas que historicamente temos conhecimento para ser efetivada em uma sociedade marcada pela dualidade na formação dos trabalhadores. Portanto, por em prática uma política de integração entre educação profissional e educação básica não é tarefa fácil. Segundo Machado (2011, p. 694) ao se tratar de PROEJA, “a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica é ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio e fundamental, conteúdos especiais [...] e abordagens da educação de jovens e adultos”.

Questões como as descritas anteriormente, nos estudos dos autores citados neste trabalho, constituem-se pontos de partida para reflexões mais consistentes acerca da formação continuada como processo permanente na vida dos professores, questão que será enfatizada na subseção a seguir.

3.2 Formação continuada de professores: trajetórias em construção

A formação continuada de professores pode ser compreendida como um diferencial na melhoria da qualidade do ensino. Essa concepção é defendida por Candau (1996), Nunes (2004), Imbernón, (2009), Monteiro (2004) entre outros e está delineada tanto no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) quanto no documento que orienta a elaboração dos programas dos cursos de pós-graduação *Lato sensu*: “Capacitação de Profissionais do Ensino Público para Atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização” SETEC/MEC (BRASIL, 2006b). O conceito de formação continuada ganha novos sentidos e significados, de acordo com a concepção presente em cada momento histórico. Estudos de Rodrigues (2012) evidenciam, entre os mais comuns: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e atualização, formação permanente, educação permanente e formação continuada. Neste estudo, defendemos o conceito de formação continuada de professores, também concebido como educação permanente ao tomar como pressuposto os estudos de Nunes (2004) e Candau (1996), as quais o compreendem a partir do conceito de educação permanente – processo que se prolonga por toda a existência humana.

Estudos realizados nos documentos que analisamos anteriormente ratificam a necessidade de investimento na formação continuada de professores para atuar no PROEJA, por diversas razões, entre as quais: a especificidade do público, por se tratar de pessoas que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas por fatores internos e externos à escola, muitos com histórias de repetidos retornos ao sistema educacional, em sua maioria, sem sucesso e a necessidade de organizar processos formativos de ensino-aprendizagem que tome por base os princípios da formação integral, politécnica com vistas à consolidação da escola unitária preconizada por Gramsci (1989) e defendida na política do PROEJA.

É possível verificar nas reflexões elaboradas por aqueles que se debruçaram para produzir o Documento orientador da proposta dos programas dos cursos de Especialização *lato sensu*, o reconhecimento de que o curso de formação inicial de professores apresenta fragilidades em sua abrangência e não contempla as especificidades, as quais a proposta do PROEJA exige para dar qualidade ao curso, como podemos constatar:

tal exigência fundamenta-se na escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeiam o PROEJA tais como a relação trabalho-educação; a gestão democrática

participativa, os currículos integrados na direção da formação unitária; as especificidades da educação do campo; direitos humanos, diversidade e inclusão, (BRASIL, 2006b, p.08).

Questões referentes às insuficiências na formação inicial de professores para trabalhar com as especificidades educacionais podem estar relacionadas à forma como a formação inicial e continuada de professores foi compreendida nas diferentes racionalidades presentes na história da educação deste país. Por isso, devemos pensar a serviço de quem e de que projeto de sociedade e de educação está à formação continuada de professores por nós defendida, haja vista seus antecedentes históricos delinearem marcas de processos formativos implementados de forma vertical, propostos e executados por técnicos especialistas, muitas vezes desvinculado das reais necessidades de formação dos professores.

Monteiro (2004), afirma que do começo da década de 50 até o final da década de 80 do século XX, a formação permanente de professores estava centrada na figura do formador realizada por meio de projetos definidos pelos centros de poder (Ministério da Educação, secretarias municipais ou estaduais de educação, universidades) e tinha o objetivo de suprir as lacunas na formação docente, principalmente às relacionadas aos saberes disciplinares e curriculares. Segundo a autora (p. 175), “este processo de formação contínua caracterizou-se por ser mais um trabalho para o/a professor/a, buscando garantir o controle sobre elas/es e também sobre os/as alunos/as e não com as/os professoras/es”.

Candau (1996) corrobora com esse pensamento ao afirmar que a formação continuada de professores sempre esteve na pauta das renovações pedagógicas promovidas pelos sistemas de ensino neste país. Contudo, lembra que na maioria das vezes essa formação tem sido concebida nos projetos governamentais tendo em vista o modelo, o qual ela denomina de “clássico” ao privilegiar os espaços considerados formais, como as universidades, local em que ocorrem as formações e o destaque recai na “reciclagem dos professores”. Sobre a ênfase à formação como reciclagem, a autora salienta que esse termo significa ‘refazer o ciclo’ como se o professor necessitasse retornar a formação e fazer tudo novamente, desvincula-se do sentido que adotamos neste trabalho, ou seja, como processo que se prolonga por toda a vida pessoal e profissional do docente.

Estudos realizados por Nunes (2004) sobre os sentidos presentes na literatura acerca da formação contínua de professores, também evidenciam que essa discussão é recorrente, estando presente nos discursos pedagógicos, desde o início do século XX até os dias atuais e sua relação esteve associada aos termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outros.

Ainda, a mesma autora ressalta que no contexto atual houve uma emergência de nova nomenclatura, a qual pressupõe amplitudes e potencialidades que extrapolam o campo conceitual anteriormente apresentado. Contudo, apesar das literaturas atuais apresentarem a formação continuada em uma nova perspectiva, esta formação ainda é oferecida pelos sistemas oficiais com objetivos bastante definidos, por isso esclarece que:

conforme as exigências de cada momento histórico, os termos utilizados para designar a formação contínua de professores foram sendo superados, trocados, eliminados, substituídos, sem, contudo, deixar de nos revelar que explícitas concepções desta formação estavam em jogo, determinando objetivos e linhas de ação, (NUNES 2004, p. 76 e 77).

Nesta mesma linha de raciocínio, Imbernón (2009, p. 51) destaca que o vocábulo “treinamento” utilizado para designar a formação permanente de professores tem suas raízes na corrente positivista, “uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos”. Nesta perspectiva, todos os movimentos em prol desta formação eram empreendidos a partir de conhecimentos prévios, ministrados por técnicos considerados *experts*, detentores das soluções aos problemas educacionais, sem estabelecer uma relação com a realidade educacional e com as necessidades dos professores. As intenções centravam-se na crença de que os problemas educacionais estavam diretamente relacionados à formação dos professores, assim bastava oferecer treinamentos por meio de cursos, seminários, oficinas e sugestões de atividades de práticas comportamentais e técnicas a serem reproduzidas, para resolver os sérios problemas pelos quais passava a educação.

A partir dos anos 1990, com a promulgação da nova LDB (9.394/96), a formação inicial e continuada de professores ganha caráter de obrigatoriedade, conforme expressa o artigo 62, parágrafo primeiro “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Ainda no artigo 87, parágrafo 4º fica definido que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Vejamos, portanto, que termos como “capacitação, e treinamento” estão presentes nos significados que a legislação atual atribui à formação continuada de professores o que nos induz a entender que a mesma racionalidade permanece.

Para Dourado (2001), a LDB (9394/96) é a expressão mais visível dos acordos entre o Brasil e as agências internacionais consubstanciadas por meio de reformas do Estado e da gestão que redirecionam o paradigma da educação enfatizando o trinômio produtividade,

eficiência e qualidade total. No excerto a seguir, o autor ratifica o sentido atribuído pelas políticas atuais à formação de professores:

as políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico.

Estas questões têm contribuído para que haja uma expansão desenfreada e maciça por cursos de formação de professores, cujas intensões visam a atender às demandas por formação, com custos reduzidos, sob as recomendações dos organismos internacionais, a fim de que os professores apresentem melhor domínio nos conteúdos e desenvolvam as competências pedagógicas necessárias às demandas do poder hegemônico. Para Lacks (2007, p. 129), o investimento do Estado, na formação de professores, constitui-se uma estratégia com intensões neoliberais bastante definidas:

a formação de professores tem uma importância estratégica, devido ao poder das ideias, ou seja, pela dominação das ideias é imposto um novo senso comum para que aceite e legitime o ideário neoliberal como sendo a solução natural da crise através das forças do livre mercado.

Em relação ao ideário neoliberal, na contramão, verificamos uma tendência crescente que envolve pesquisadores nacionais e internacionais, entre os quais Garcia (1999), Imbernón (2009), Nunes (2004), Monteiro (2004) Candau (1996) engajados na luta em favor de uma formação continuada de professores que supere a visão reducionista de compreendê-la apenas como reciclagem, treinamento, entre outros e que ultrapasse a visão neoliberal com vistas à transformação dessa formação com qualidade social. Entretanto para isso, concordamos com Mészáros (2008 p. 27) quando ressalta, “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Em busca de novas alternativas, como sugere Mészáros, surge entre outras iniciativas, o PROEJA, implementado em um contexto de luta pela superação de processos educativos dicotômicos entre formação profissional e educação geral. Ao imprimir novo olhar para a EJA, o Programa visa oportunizar aos jovens e adultos a inserção no sistema escolar brasileiro “possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma educação integral” (BRASIL, 2007a). No cerne da discussão de implementação com a qualidade que o Programa requer, encontra-se a formação continuada de professores para atuar nessa esfera. Por isso Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 18) afirmam “qualquer

mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola”. Para tanto, a fim de promover a formação de professores, esse Programa considerou as concepções, os princípios e os objetivos do PROEJA, com base no pensamento de Gramsci, apud Nosella (2004, p. 172), o qual afirma que:

na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o professor é consciente da contradição entre o tipo de sociedade e de cultura que ele [como professor] representa e o tipo de sociedade e de cultura que os alunos [como cidadãos] representam e na medida em que é consciente que sua tarefa consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança dentro de uma perspectiva de civilização superior em oposição à inferior.

Refletir sobre a formação continuada de professores tomando por base o pensamento de Gramsci aumenta a possibilidade de ampliação do campo de conhecimento desse profissional para além das exigências do sistema, a fim de se constituir como parte integrante da construção do sujeito professor, ao partir do princípio de que o professor não se constitui como tal, somente a partir formação inicial, muito menos sua formação se encerra nessa etapa. Em nossa compreensão, a formação continuada de professores é um processo que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal e profissional. Quantos profissionais que abraçaram o magistério não ensaiaram desde a infância essa atividade e já no pós-doutoramento, continuam incansáveis na busca permanente por novos conhecimentos. Mesmo aqueles que iniciaram depois passaram a se compreender como eternos aprendizes, uma vez que o conhecimento evolui de maneira contínua.

Freire (1996, p. 58) confirma essa ideia quando advoga que somos seres inacabados e que “é na inconclusão do ser, como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados”. É sob esse prisma que defende a formação permanente onde se funda a prática reflexiva dos professores, a qual contribui para seu desenvolvimento pessoal e profissional, à medida que ao refletir de maneira crítica sobre a sua prática, os professores passam a compreendê-la no seu contexto sócio-político-econômico-cultural e conseqüentemente essa formação permanente se reflete na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

O Programa que analisamos na segunda seção desta dissertação, traz como uma das finalidades mais significativas “a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a educação profissional, ou seja, a formação integral do educando”. (BRASIL, 2007a, p. 28). Esta compreensão de educação integral abrange todas as dimensões

da vida humana e exige uma sólida formação do professor, a fim de que não se reproduzam práticas pedagógicas obsoletas, muito menos esse Programa termine por se constituir em mais uma das muitas ações bem intencionadas, mas que não se firmaram enquanto política pública por carecerem das condições necessárias às suas concretizações conforme já explicitamos anteriormente.

Apesar de, teoricamente, a formação continuada de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica ser concebida como estratégica para a materialização dessa nova proposta com sucesso, estudos e pesquisas de Machado (2011, p. 694) revelam que os desafios à formação de professores emergem de diferentes modos:

O desafio da formação de professores para a EPT se manifesta de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogo com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais, enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, portanto sujeito de direitos e de palavra. Na maneira de compreender a proposta do ensino médio integrado, por exemplo, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção da antiga Lei nº 5.692/71 de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional.

Esses desafios apontados pela autora, mencionada anteriormente, demandam estudos e pesquisas sobre as concepções e os princípios que fundamentam a proposta da educação profissional e tecnológica na perspectiva da integração, os quais se desdobram nos currículos integrados onde estão delineados os eixos estruturantes dessa proposta, ou seja: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A formação continuada é um processo indissociável da vida dos professores que atuam em qualquer esfera da educação, mas quando se trata de ações de formação integrada, como é o caso do PROEJA, a necessidade se amplia, isto porque não temos acúmulo de processos formativos de natureza integral que compreenda o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre educação geral e educação profissional, fato que coloca a formação continuada para além de uma necessidade, como uma exigência.

A formação continuada a qual nos referimos para dar qualidade ao PROEJA, não se difere da concepção defendida por Nunes (2004, p. 75), quando afirma que “o conceito de formação contínua de professores emerge e desenvolve-se no cenário mundial assentado na referência teórica da educação permanente”. Ou seja, se a política de ensino médio integrado na modalidade EJA tem a pretensão de constituir-se como política pública, a formação permanente de professores precisa ser compreendida à luz de uma concepção de formação que

contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, como processo que se prolonga por toda a vida, especialmente, se compreendermos que o trabalho docente é uma atividade que se desenvolve no fazer cotidiano da vida social do professor, como prática visa a transformar a realidade segundo as necessidades do sujeito social. É, portanto no exercício da docência que o professor se objetiva, se desenvolve e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido (AZZI, 2009).

Este é um pensamento também defendido por Freire (1996), o qual ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente, o conceitua como algo dinâmico que se confirma, se modifica e se amplia. Ressalta que a reflexão crítica sobre a prática deve ser uma exigência da relação entre teoria e prática. Utiliza uma linguagem metafórica do ato de cozinhar para exemplificar a prática educativa dos professores. Segundo o autor, a prática de cozinhar vai preparando o novato, retificando alguns saberes e ratificando outros em um processo contínuo e permanente que possibilita que o novato vire cozinheiro, assim é a prática dos professores, um processo formativo construído no e pelo fazer pedagógico do professor. O qual pode ser realizado considerando os diversos espaços e as infindáveis interações sociais que ele estabelece ao longo da vida. Na compreensão de Nunes (2004, p. 61):

a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial que produzem o profissional, mas sim, na própria trajetória de vida pessoal do professor. Como ser histórico/social, a partir de sua inserção no mundo material, o homem constrói valores, preconceitos, concepções acerca das profissões, entre elas, a profissão docente, o que leva a formar uma dada consciência e identidade profissional.

O ato pedagógico se corporeifica, se materializa na dinamicidade do processo de ação-reflexão-ação da prática educativa. Porém, para isso se faz necessário que tanto professores quanto alunos se compreendam como sujeitos produtores de saberes, embora ambos exerçam papéis diferentes no processo educacional. Para Freire (1996, p. 23), “é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

É na cotidianidade do fazer pedagógico, junto com seus pares, com os alunos nos encontros de formação que os professores confirmam alguns saberes, modicam outros e enriquecem seu “capital cultural” Bourdeau (1998). Nesse sentido, a formação continuada de professores precisa ser concebida à luz do contexto político, econômico, social e cultural no qual esse profissional atua, no caso deste estudo à luz do contexto da sociedade capitalista,

não para se ajustar ao modelo de produção capitalista, não obstante para, a partir dele criar estratégias de intervenção nessa sociedade em prol da emancipação do homem, enquanto sujeito sócio histórico. Essa reflexão nos remete, também, ao pensamento de Gramsci apud Nosella (2004, p. 72), pois compreende que:

a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem

Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação orgânica entre a escola e o trabalho. A escola passa a ser concebida como um espaço, onde os jovens e adultos trabalhadores adquirem a fundamentação intelectual para realizar seu trabalho técnico, ou seja, a fábrica deixa de ser um espaço com um fim imediato, porque os trabalhadores intelectualmente formados na escola passam a compreender o trabalho em uma perspectiva histórica, política e social que pode ser realizado com liberdade. Dessa forma, o fazer pedagógico do professor só tem sentido quando este, à luz do contexto da sociedade em que atua, consegue estabelecer a relação entre a escola e o trabalho com vistas à humanização do homem e não seu adestramento aos interesses imediatos do mercado.

Essa forma contextual de conceber o trabalho docente colabora para o entendimento da formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor na medida em que compreende a relação epistemológica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, os quais a escola, por excelência, tem o compromisso de socializar e mediar com o contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos e que também se dinamiza e se transforma pela ação dos seres humanos. Garcia (1999, p. 137), ao buscar uma aproximação do conceito de desenvolvimento profissional dos professores, expressa:

o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de 'desenvolvimento profissional dos professores' pressupõe, como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

A conceituação de desenvolvimento profissional de professores defendida pelo autor supramencionado, extrapola uma concepção de formação individual ou descontextualizada recorrentes na formação permanente de professores. Para esse autor, o desenvolvimento profissional dos professores possui relação epistemológica com quatro áreas de teoria e

investigação didática, quais sejam: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

A primeira parte da compreensão de que pouca eficácia pode ter a formação de professores se esta não for pensada em conjunto com o desenvolvimento da Instituição. Para Garcia (1999, p. 139) “desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”. Embora no contexto atual já seja visível práticas de desenvolvimento profissional em conjunto com o desenvolvimento das instituições estas ainda são pontuais. Imbernón (2009, p. 78) contribui nessa direção ao tratar da formação permanente do professor, afirmando que:

podemos realizar uma excelente formação e deparar com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização do professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Vemos, portanto, que não é possível pensar no desenvolvimento pessoal e profissional do professor de modo contextual, organizacional e orientado para a mudança, sem considerar as outras áreas da teoria e da investigação didática. A assunção da relação intrínseca existente entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola pressupõe entender a escola como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino, porque compreende o desenvolvimento profissional dos professores para além de um serviço a um professor ou a um conjunto de professores, ao incluir, também, outros aspectos e dimensões relacionados à cultura organizacional da escola que de forma direta ou indireta interferem na qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e na qualidade do ensino dos alunos.

A segunda área de teoria e investigação didática defendida pelo mesmo autor, diz respeito ao desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular. Para ele, a relação que se estabelece entre esses dois termos são quase totalmente determinadas pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como prática habitual. Ou seja, se a concepção que assume o papel do professor no desenvolvimento do currículo, for uma visão técnica inerente a quem assume uma compreensão de currículo pensada por agentes externos à escola, a concepção de professor assumida é correspondente a tal compreensão, se, ao contrário, o papel do professor é compreendido como agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de estabelecer ligações entre os dois aumentam. Para Garcia (1999, p. 143), o desenvolvimento curricular e profissional ocorre “quando contribui para melhorar o

conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorais no âmbito do seu espaço de influências: a escola, o currículo, o ensino”.

A terceira área de teoria e investigação didática, explicitada por Garcia (1999), está relacionada ao desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino. Segundo esse autor, a relação entre esses dois componentes, durante muito tempo foi mediada pela aula como único indicador válido na promoção da ação voltada à formação dos professores. Ao pressupor uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, o autor evidencia o caráter indissociável da formação do professor com o contexto político, econômico, cultural e social no qual esse profissional está inserido.

A quarta e última área elaborada por Garcia, diz respeito ao professor como pessoa, profissional e sujeito que aprende. Para este autor, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores possui relação intrínseca “com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”.

Nesse sentido, pensar o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe pensar também condições que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal, para tanto se faz necessário propiciar recursos materiais, econômicos, bem como acompanhamento pedagógico, este último, não como forma de controle ou transferência de conhecimento, porém em uma relação dialética, em que tanto o formador, quanto o formando se compreendem como sujeitos do processo de suas experiências formadoras. Tal entendimento é corroborado por Freire (1996, p. 23) quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Mais que isso, diz o mesmo autor, formar é criar possibilidades em que tanto o primeiro quanto o segundo na dinamicidade do ato da formação se tornem sujeitos emancipados de seus processos de ensinar e aprender.

A compreensão da formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores em suas diversas expressões seja em serviço, seja em processos formais ou informais, de longa ou curta duração não está dissociada de outros componentes educacionais não menos importantes como: o desenvolvimento da instituição, do currículo, da didática e do desenvolvimento pessoal do professor. Sem uma compreensão contextual das condições existenciais dos problemas educacionais como um todo, pouca eficácia terão ações voltadas para a formação continuada de professores que aspire mudanças significativas tanta nas

práticas pedagógicas quanto no desenvolvimento profissional dos professores que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino para além das demandas do sistema produtivo.

Em conformidade com o pensamento de Garcia (1999), encontramos nos estudos de Mizukami (1996, p. 64) pertinentes reflexões sobre trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional de professores. Para essa autora, “os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*”. Isto é, o pensamento da autora está em consonância com as reflexões defendidas ao longo deste trabalho que considera a formação continuada de professores um processo permanente.

Nesse sentido, ao tratar da temática, a referida autora conceitua o desenvolvimento profissional dos professores, a partir do resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: “o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional” (MIZUKAMI 1996, p. 65).

A respeito desses três processos de desenvolvimento, compreende a autora, ser o desenvolvimento pessoal uma ação realizada como resultado de um processo de crescimento individual do professor relacionado à capacidade, personalidade, habilidades e interação com o meio; o segundo, diz respeito ao desenvolvimento profissional realizado como resultado da aquisição de competências, o qual envolve tanto a eficácia no ensino como de organização do processo ensino-aprendizagem e o último, da socialização profissional, se refere às aprendizagens do professor no processo de socialização, de interação por meio das relações estabelecidas com o meio no qual atua. Assim, na concepção da autora, o conceito de desenvolvimento profissional do professor abrange as diferentes dimensões de sua vida, isto é, a dimensão pessoal, profissional e social.

Todavia, os conceitos de desenvolvimento profissional de professores defendidos tanto por Garcia (1999) como por Mizukami (1996), os quais compreendem a amplitude da necessidade de oferecer elementos para que esse profissional se desenvolva integralmente, nem sempre são compreendidos pelos legisladores de políticas públicas educacionais tomando por base suas diversas dimensões. Entretanto, exige-se dos profissionais, na materialidade de suas ações, muito mais do que lhe é oferecido.

No contexto das unidades educacionais, nos encontros de formação continuada em serviço, nos seminários e congressos voltados para a formação de professores dos quais participamos, o que temos presenciado são exigências no que tange o trabalho do professor em nome da qualidade da educação. Exige-se desse profissional, entre outras demandas, que suas práticas alcancem e eliminem os problemas educacionais mais recorrentes como: a

evasão, a repetência, o analfabetismo, entre outros. Entretanto, sem as condições que descrevemos nesta seção, a efetivação de tais exigências, dificilmente essas políticas públicas voltadas à formação de professores alcançarão a qualidade pretendida, no caso deste estudo, dentro do que propõe o PROEJA.

No cerne do debate sobre a proposta do PROEJA se insere a discussão sobre a qualidade do ensino, outra questão séria que está intrinsecamente relacionada com a formação do professor, quando compreendemos que todo o movimento educacional realizado nos espaços educativos pelos sujeitos concorre para o objetivo maior que é o processo ensino e aprendizagem dos alunos com qualidade. Por isso, na próxima subseção refletiremos sobre o conceito de qualidade do ensino relacionando-o com a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores.

3.3 Formação continuada: exigência da qualidade do ensino e desenvolvimento profissional dos professores.

Como temos defendido desde o começo deste estudo, os problemas vivenciados no seio das instituições educacionais não estão desarticulados uns dos outros, eles possuem diversas dimensões que ora se destacam mais em um aspecto, ora em outro, entretanto todos compõem um único corpo que é o contexto educacional que também está embutido em um contexto maior que é a sociedade em que vivemos. Os programas e projetos governamentais que visam à melhoria da qualidade do ensino, raramente atacam a raiz dos problemas, sem contar que muitas iniciativas bem sucedidas são interrompidas em virtude das mudanças de gestão governamental, isso porque no âmbito educacional não dispomos de políticas públicas perenes, o que ocasiona a descontinuidade das políticas educacionais, principalmente quando existe troca de gestão.

Assim, o que temos visto nas últimas décadas, são iniciativas compartimentadas no ensejo de tentar melhorar aspectos peculiares que julgam estar impedindo que a qualidade de determinado componente atinja os padrões esperados. Não é sem razão que as ações que visam a melhoria dos serviços oferecidos, seja no âmbito das instituições educacionais públicas ou privadas, seja no setor empresarial o que se deseja é alcançar um padrão, conforme a concepção de qualidade defendida nesses espaços.

No escopo de tentar relacionar a qualidade do ensino com a formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores, enfatizamos o conceito de qualidade com base nas literaturas que fazem uma leitura crítica a respeito da variedade de interpretações que o

tema comporta, entre os quais Demo (1994), Gandin (1999), Freire (2001), Paro (2001a), Paro (2001b), Lima (2006) e Gadotti (2009).

Embora as discussões sobre qualidade estejam em voga no panorama atual, ele não é um tema novo, de acordo com Freire (2001) desde a Antiguidade com os gregos já havia preocupação com a qualidade das coisas, dos objetos e dos seres. Entretanto, o conceito só passou a ser sistematizado no século XVII com John Locke, que em seus estudos classificou as qualidades como primárias, secundárias e terciárias. As quais foram assim definidas:

as qualidades primárias independem, para sua existência, da presença de um observador – movimento, figura, forma, impenetrabilidade, dureza – enquanto as secundárias existem como conteúdos de consciência – dor, cor, gosto, etc. -, causados em nós pelas qualidades primárias e secundárias inerentes à matéria. As terciárias são as que se somam às primárias e às secundárias; são valores que atribuímos às coisas que têm suas qualidades primárias, (LOCKE apud FREIRE 2001, p. 22).

Ao partir dessa concepção, quando pensamos o conceito de qualidade relacionado à educação, a qualidade terciária é a que mais se aproxima das discussões que nos propomos nesse estudo. Para Freire (2001, p. 23) quando relacionamos educação e qualidade precisamos compreender que existe “qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária, quer dizer, valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa”. Ou seja, dependendo da concepção e da análise que fazemos de educação e de qualidade, esse conceito se modifica, se amplia ou se restringe. No entendimento do mesmo autor, não existe neutralidade em nenhum dos conceitos evidenciados. Na compreensão dele, independentemente da forma como enunciamos ou relacionamos o tema da qualidade à educação, seja como “qualidade da educação”, seja como “educação para a qualidade” ou ainda, “educação e qualidade de vida”, esses termos são sempre uma questão política, sem a qual não é possível compreendê-las.

Segundo Demo (1994, p. 11) qualidade indica “dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação”, conceito que segundo esse autor, não pode ser dicotomizado do conceito de quantidade, que quer dizer extensão, vida longa, muitos anos de estudo. Desta forma podemos dizer que quantidade é dimensão da qualidade na medida em que o ser humano tem necessidade tanto de satisfação material por meio da aquisição e do usufruto de bons salários, alimentação farta, entre outros, quanto imaterial relacionadas a valores como participação, cidadania, respeito, etc.

Assim, ao definir qualidade, o autor a distingue como qualidade formal e política. A primeira diz respeito à “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas técnicas, procedimentos diante do desafio do desenvolvimento”. Enquanto que a qualidade política está

relacionada à “competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história” (DEMO, 1994, p. 14).

De acordo com a definição desse autor, embora cada uma delas apresentem aspectos diferentes, as duas são faces do mesmo todo e se completam uma vez que a primeira está relacionada aos conhecimentos e habilidades que o sujeito adquire para manejar instrumentos, técnicas. Esta, sem qualidade política poderá servir a qualquer ideologia por carecer de valores que são inerentes à qualidade política, tais como: ética, participação, competência humana, entre outros. E, por outro lado, a qualidade política, por ser ideológica não pode ficar apenas no campo da superficialidade, sem os conhecimentos que a potencializa para fazer história humana. Dessa forma, o conceito de qualidade formal e social ao se integrarem se confundem e podem contribuir para a formação integral do sujeito.

Ao relacionar educação e qualidade, Demo (1994, p. 16), o faz diferenciando educação e conhecimento, explica esse autor que “educação é conceito mais rico que conhecimento, porque este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo”. Portanto, tanto educação como conhecimento são estratégias necessárias no escopo de se buscar compreender o desenvolvimento humano em suas várias dimensões.

O conceito de qualidade também é muito presente nos estudos de Paro (2001b, p. 34), para esse autor a qualidade está intrinsecamente relacionada com os objetivos que se tem com a educação, compreende que a educação entendida como atualização histórica do sujeito deve contemplar a realização de objetivos em duas dimensões: individual e social as quais conceitua, como:

a dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais postos ao alcance dos cidadãos; [...]. Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada para a realização do ‘viver bem’ de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social.

Compreendida a educação tendo por base essas duas dimensões, evidenciamos nos estudos desse autor aspectos tanto da qualidade formal quanto da qualidade política defendida por Demo (1994), ou seja, o educando, ao adquirir os conhecimentos necessários ao viver bem e dispor do usufruto dos bens sociais que estarão ao seu alcance, poderá, também, contribuir na construção de uma sociedade mais justa, onde o viver bem possa ser desfrutado por todos.

Nesse sentido, Paro (2001b) critica toda ação educativa reforçadora da concepção tradicional e conservadora da educação que privilegia a qualidade como algo mensurável, passível de ser aferida, que defende uma educação em que prevalece a apropriação de conhecimentos curriculares como os únicos indicadores da produtividade da educação.

Nessa discussão, o autor supracitado se aproxima de Gramsci (1989) ao criticar a forma como o Estado conduz o discurso da democracia criando estratificações internas entre os operários de sua época. Salienta que a democracia deve contemplar a aquisição de valores e a formação intelectual necessária para a formação integral do educando. Por isso o autor defende que:

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI 1989, p. 137).

Quando Gramsci faz referência ao cidadão se tornar governante, possivelmente, não se refere de maneira específica à atividade de governar no sentido pleno da palavra, mas que a tendência democrática propicie a aquisição dos conhecimentos gerais necessários, para esse sujeito agir como cidadão em situações concretas de sua vida pessoal e social com vistas a se desenvolver como tal e contribuir para a construção de uma sociedade justa e humana, a qual o reconheça como sujeito sócio histórico que participa e faz história.

Encontramos, também, nos estudos de Lima (2006), importantes reflexões a respeito do conceito de qualidade, visto que essa autora desenvolve sérias críticas às políticas educacionais implementadas nos anos de 1990 a qual privilegia uma concepção de qualidade na educação baseada em estratégias de ações voltadas para os indicadores de produtividade, qualidade e competitividade, como medidas capazes de diminuir o fracasso escolar instalado no cenário nacional e materializadas por meio de projetos como eleição para diretores, criação de conselhos e projeto político-pedagógico das escolas. Para a autora, tais iniciativas são insuficientes por compreender que apenas medidas técnicas, sem adentrar na realidade política, econômica, social e cultural na qual os alunos estão envolvidos não é possível melhorar a qualidade do ensino. Por isso, defende o conceito de qualidade social da educação, compreendido como:

A qualidade social da educação [...] vai além das habilidades e competências exigidas para o trabalho, envolvendo a formação do ser humano de modo mais global, em sua dimensão ética, afetiva, espiritual, técnica, cognitiva, política, enfim, numa perspectiva que favoreça a inclusão de todos na dinâmica da vida social, como

construtores da sociedade, sendo garantido o pleno direito a todos os cidadãos de participar das conquistas da sociedade, em igualdade de condições (LIMA 2006, p. 44-45).

Outro autor que realiza importantes reflexões sobre o conceito de qualidade é Gadotti (2009, p.1), para esse autor “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas”. Quando relaciona com a educação afirma que qualidade está intrinsecamente vinculada ao bem viver de todas as comunidades, a partir da comunidade escolar. Ressalta esse autor que não basta melhorar alguns aspectos da educação para que a mesma seja considerada de qualidade, afirma que existe um conjunto de fatores que contribuem para a qualidade da educação, entre os quais a qualidade da formação do professor.

Ao reunir os conceitos de qualidade definidos pelos autores citados, neste trabalho, verificamos que a temática embora apresente diferenças nas formas de expressão elas possuem em comum características que envolvem as diversas dimensões da vida pessoal e social do ser humano: política, ética, social, democrática na perspectiva de melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas.

No tocante à qualidade da formação continuada e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que atuam no PROEJA é preciso considerar a qualidade formal e política desses profissionais à medida que, a primeira pode potencializá-lo no manejo dos conhecimentos, instrumentos e das técnicas necessárias para fazer frente aos desafios que o Programa impõe, sem prejuízo da qualidade política, necessária ao exercício da participação democrática e cidadã dos professores como sujeitos históricos, responsáveis pela formação de outros profissionais. Essa concepção de qualidade da formação continuada em sua dupla dimensão possui relação estreita com a política do Programa que analisamos neste estudo, que defende uma educação que contemple as diferentes dimensões da vida humana. No excerto a seguir, Demo (1994, p. 47) resume a praticidade da qualidade formal e política ao compreender que “Educação é o suporte essencial, porque, no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate que é o conhecimento e, no lado político, alimenta a cidadania”.

No contexto de uma formação dos professores com qualidade formal e política é possível que a materialidade de suas práticas educativas alcance os objetivos, as concepções e os princípios que o Programa requer, especialmente se a concepção de educação presente na formação dos profissionais compreender que os alunos que ingressam nos cursos do PROEJA são sujeitos com diferentes histórias, trajetórias e identidades as quais, se consideradas pelos educadores, poderão ser potencializadas e servir de base para novas aprendizagens.

Nesse sentido, pensamos que para além do que foi idealizado no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) e no documento Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006b), é necessário investigar, se de fato, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do PROEJA tem conseguido alcançar ou pelo menos se aproximar daquilo que educadores progressistas, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendiam ao propor a revogação do Decreto nº 2.208/1997, o qual prescrevia uma educação apartada; e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual mesmo que de forma tímida, busca resgatar a integração entre educação geral e profissional.

Até aqui as reflexões estiveram embasadas nos referenciais teóricos por nós definidos, na seção a seguir, as reflexões abrangerão também o campo empírico da pesquisa que desenvolvemos cujo os resultados apresentamos na seção a seguir.

4. PERCEPÇÕES SOBRE INTEGRAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO PROEJA NO CONTEXTO DA ESCOLA TECNOLÓGICA DE ABAETETUBA: ENTRAVES, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Nesta seção, apresentamos as discussões e os resultados da pesquisa com base nas entrevistas realizadas com professores, coordenadores e alunos sobre suas percepções quanto ao processo de integração no PROEJA, à interferência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA e na qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, expomos os entraves e desafios enfrentados por esses sujeitos na efetivação da proposta do referido Programa e suas proposições com vistas à qualidade do ensino oferecido no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba.

É perceptível que as mudanças implementadas no sistema de ensino necessitam levar em conta os diversos fatores que influenciam na melhoria da qualidade da educação. Entre tais fatores, destacamos a questão da infraestrutura como componente de interferência na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos a qual, embora não seja só ela determinante, possui sua relevância. No caso específico da Escola Tecnológica de Abaetetuba, o prédio possui espaço físico satisfatório, salas de aula e espaços pedagógicos climatizados. Entretanto, em termos de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos para dar qualidade aos cursos técnicos, principalmente no que se refere aos equipamentos para os laboratórios de informática e multidisciplinar, esta ainda se constitui uma fragilidade nessa Instituição.

A Escola Tecnológica de Abaetetuba é uma das instituições educacionais que pertencem a AOS da Diocese, localizada na sede do município, no bairro Cristo Redentor, funciona em regime de convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Fruto do empenho dos religiosos dessa Diocese e dos fieis comprometidos com a causa social, a Instituição foi construída com recursos de doações de amigos italianos¹² e locais que se fizeram sensíveis às necessidades formativas da comunidade abaetetubense. Do ponto de vista infraestrutural, a Instituição é composta por 08 blocos, sendo 01 administrativo; 01 destinado à educação profissional de formação inicial com oferta de curso de corte e costura, culinária, artesanato, entre outros; 01 com refeitório, cozinha e espaço cultural; 01 com laboratórios, biblioteca e espaços pedagógicos e 04 com salas de aula todas climatizadas. As fotos a seguir ilustram alguns pontos da visão externa e interna da Escola:

¹²Devido a Diocese de Abaetetuba ser composta por religiosos italianos, Abaetetuba é beneficiada com muitas obras sociais financiadas por meio de doações feitas por empresários italianos amigos dos religiosos que atuam na Diocese de Abaetetuba, entre os quais Dom Flávio Geovenale, bispo da Diocese de Abaetetuba e Padre Nicolau Masi.



Foto 4: Visão externa da Escola Tecnológica de Abaetetuba

Fonte: Sílvia Letícia – Diretora - arquivo institucional. Cedida em outubro de 2011.



Foto 5: Visão interna da Escola Tecnológica de Abaetetuba

Fonte: Sílvia Letícia – Diretora - arquivo institucional. Cedida em outubro de 2011.

No que se refere ao corpo funcional da referida Instituição, a tabela 2, a seguir demonstra a composição organizacional:

Tabela 2 – Equipe de profissionais que atuam na Escola Tecnológica de Abaetetuba

| Profissionais | Quantidade |
|------------------------------|------------|
| Professores | 54 |
| Equipe gestora | 03 |
| Núcleo pedagógico | 06 |
| Secretária | 01 |
| Agentes administrativos | 05 |
| Pessoal de apoio operacional | 09 |
| Vigias/porteiros | 04 |

Fonte: Secretaria da Escola Tecnológica de Abaetetuba, informações obtidas em 24/02/2011.

Vale ressaltar que do total de 54 professores que trabalham na referida Instituição, indicados na tabela 2 acima, 18 atuam no PROEJA, os que desenvolvem atividades nas disciplinas da base comum do desenho curricular são professores efetivos da SEDUC/PA, já os que atuam nas disciplinas da base específica são profissionais temporários contratados devidos às exigências das especificidades de cada curso oferecido, no caso específico da

Escola Tecnológica de Abaetetuba, os profissionais contratados são da área de informática e meio ambiente.

A Instituição funciona em três turnos (manhã, tarde e noite). Os profissionais vinculados a essa Instituição Educacional são oriundos de convênios e parcerias entre a Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba, a rede estadual e a rede municipal de ensino, além de funcionários mantidos pela própria AOS a fim de suprir as necessidades de pessoal.

Quanto ao público atendido pela Instituição, a tabela 3, a seguir evidencia o número de alunos regularmente matriculados no ano letivo de 2011.

Tabela 3 – Alunos regularmente matriculados na Escola Tecnológica de Abaetetuba, em 2011

| Alunos regularmente matriculados em 2011 | Quantidade por curso |
|--|----------------------|
| Ensino Médio Regular | 564 |
| Ensino Médio Integrado | 160 |
| PROEJA | 131 |
| Total | 855 |

Fonte: Secretaria da Escola Tecnológica de Abaetetuba, informações obtidas em 24/02/2011.

Os alunos, que formam o público do PROEJA, elencados na tabela 3, acima estão distribuídos em quatro turmas sendo duas no curso de manutenção e suporte em informática e duas do curso de meio ambiente. No que diz respeito às condições socioeconômicas do público atendido pela escola, em sua maioria são alunos com severas necessidades de todas as ordens, como: econômicas, sociais, culturais, entre outras. Esses alunos são originários das comunidades circunvizinhas; da zona rural e da própria comunidade onde a escola está inserida, a qual é composta por um conjunto habitacional¹³ construído e doado às famílias pela AOS da Diocese de Abaetetuba, além de duas áreas de ocupação (PARÁ, 2009a).

Vale ressaltar que a condição de vulnerabilidade das famílias, reflete nesta Instituição suas mazelas, interferindo direta e indiretamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos. O que nos faz pensar que a quantidade e a qualidade da infraestrutura física das instituições educacionais podem contribuir, no entanto não são suficientes para realizar com êxito programas e projetos bem desenhados. Importa, além disso, considerar o contexto político, econômico, social e cultural em que estão inseridos os sujeitos que utilizam os

¹³O Conjunto Habitacional Cristo Redentor, é outra obra social construída pela Diocese de Abaetetuba com recursos de doações vindas da Itália, fruto da generosidade de famílias amigas dos padres italianos.

serviços dessas instituições, caso contrário se pode correr o risco de atribuir a apenas um aspecto questões que envolvem problemas da concretude das escolas e das políticas públicas que talvez estejam ocultados pelas aparências. Nesse sentido, Paro (2001a, p. 39) adverte que não podemos nos contentar com afirmações conservadoras “implicitamente presente nos discursos dos intelectuais encastelados do Estado hoje, de que a qualidade da escola pública é insuficiente porque ela não consegue fazer o que faz a escola particular ou o que fazia a ‘boa’ escola de antigamente”.

No escopo de buscar compreender o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA e a qualidade do ensino dos alunos, utilizamos o recurso das entrevistas semiestruturadas e agrupamos as informações por eixos temáticos produzidos com base nas leituras e na síntese da fala dos sujeitos, delineados como: caracterização dos entrevistados, a concepção de professores e equipe pedagógica sobre o processo de integração no PROEJA, a percepção sobre a formação continuada dos professores para atuar no PROEJA, a influência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, entraves, desafios e proposições para materialização do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba.

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Ao caracterizar os sujeitos que participaram da pesquisa, o fizemos considerando os representantes dos seguintes segmentos que compõem a escola: professores, alunos, equipe pedagógica da Instituição e um representante da DEMP/SEDUC.

4.1.1 Caracterização dos professores entrevistados

Os professores participantes da pesquisa foram selecionados com base na forma de atuação no PROEJA, ou seja, professores da base comum e da base específica do desenho curricular dos cursos do PROEJA. Compreendemos que as características dos professores interferem na qualidade do ensino-aprendizagens dos alunos. Assim tomamos como referência as seguintes questões para caracterizar esses profissionais que atuam no PROEJA na escola pesquisada: idade, sexo, formação inicial e continuada, tempo de experiência na área educacional e em Educação de Jovens e Adultos e motivação para trabalhar no PROEJA.

No que diz respeito à idade, os entrevistados têm entre 35 e 45 anos. A princípio poderíamos supor que, em virtude da faixa-etária, esses profissionais possuíssem considerável

experiência profissional, especialmente se considerarmos que comumente um número significativo de professores ingressa entre vinte e vinte cinco anos no magistério. Entretanto, essa não é a realidade dos que atuam no PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba. Em virtude das especificidades dos cursos ofertados pelo Programa, são admitidos profissionais de campos de formação diferenciados, que apesar da idade não possuem experiências na área educacional.

Quanto ao sexo, três professores são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Embora seja comum no exercício da docência a frequência de profissionais do sexo feminino, esta foi uma mera coincidência, já que entre os critérios de participação não havia nenhuma preferência pelo gênero feminino.

No tocante à formação inicial e continuada, os professores foram formados em diferentes cursos, ou seja, os que fazem parte da base comum do desenho curricular dos cursos: 01 professor possui Licenciatura Plena em Ciências Naturais e em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Biologia, o outro possui Licenciatura Plena em Letras e pós-graduação *lato sensu* em PROEJA. Os que compõem a base específica do desenho curricular dos cursos: 01 professor é Bacharel em Engenharia da Computação e cursa mestrado na mesma área, o outro é Bacharel em Engenharia Agrônoma, com pós-graduação *lato sensu* em Agricultura Integrada na Amazônia e mestrado em Agronomia com área de concentração em Biologia Vegetal.

Pelos dados gerados observamos que os professores que atuam na base específica do curso não foram preparados para atuar de forma competente no magistério, no que se refere à parte pedagógica. É nítido que os professores da base comum mesmo tendo a licenciatura, apenas um teve a formação que se coaduna com a especificidade do curso em que atua. Tal realidade confirma o que os autores Shiroma e Lima Filho (2011, p. 732) expõem ao refletirem sobre a diversidade formativa dos profissionais que atuam na educação tecnológica ressaltam que os mesmos foram “formados em instituições e percursos distintos, portanto com perspectivas diversas, professores de formação geral e da ETP são convocados para atuar juntos e construir um currículo integrado”. Esta realidade quanto à formação revela quão necessárias podem ser as ações implementadas em favor do desenvolvimento desses profissionais, a fim de que as práticas por eles realizadas concorram para o objetivo do Programa.

Quanto à experiência na área da educação e na EJA, 01 professor da base comum possui 06 anos de experiência na educação básica, sendo que já trabalhava em turmas de EJA desde que ingressou na carreira do magistério, no PROEJA atua desde a implantação do

Programa na escola em 2009; o outro professor possui 13 anos de experiência na educação básica e experiência com EJA nas Ilhas de Abaetetuba, com atuação no Sistema Modular de Ensino. No PROEJA, ingressou desde o início do Programa. Dos professores entrevistados que compõem a base específica do desenho curricular dos cursos técnicos, 01 não havia trabalhado na área da educação e faz sua primeira experiência no magistério com o trabalho realizado no PROEJA desde sua implantação, em 2009. A outra professora, também faz sua primeira experiência na área educacional, ao atuar no PROEJA. Confessa que já tinha uma aproximação com jovens e adultos agricultores voltada para a área rural, conforme entrevista concedida, em que afirma “eu trabalho com o PROEJA é o que eu aprendi durante a minha vida, porque eu trabalhei com jovens e adultos, mas agricultores” (PROF^a CLARA).

No que concerne às motivações dos professores para atuar no PROEJA, há semelhanças e diferenças entre as respostas:

é a receptibilidade do PROEJA, porque é um povo bem maduro, sabe o que quer, leva o estudo a sério, atento, presta atenção, busca informações. Isso motiva a gente a trabalhar com o PROEJA (PROF^a CLARA);

a partir do momento que eu comecei a trabalhar, me apaixonei pelo trabalho com jovens e adultos, se eu pudesse, só trabalharia com eles. Porque apesar das dificuldades, muitos não dominam o conteúdo, às vezes até pela didática do professor, mas eles demonstram interesse, são assíduos e justificam suas faltas. Então isso motiva o professor a trabalhar com esses alunos, (PROF^a R. NASCIMENTO);

quando a escola fez o convite, eu aceitei até porque eu não sei se é uma facilidade, mas eu gosto muito de trabalhar com pessoas mais adultas, (PROF. MSV);

trabalhar no PROEJA é uma satisfação para mim, eu me sinto muito bem, me sinto a vontade com eles não tenho dificuldade de trabalhar. Eles trazem as experiências e a gente transforma em matéria prima para nossas aulas, (PROF^a MARIA CLARA).

Percebemos que as motivações dos professores para atuar no PROEJA se justificam pela própria dinâmica do trabalho realizado junto a esse público, o convívio, o interesse, as experiências que os alunos trazem, a maturidade de alguns e o entusiasmo são fatores que contribuem a fim de que os professores se sintam motivados a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. É o compromisso como o da prof^a R. Nascimento e o apaixonar-se pelo que faz mesmo com todas as dificuldades que ela evidencia que pode ajudar a mudar a realidade do PROEJA.

Importa destacar que do total de professores que atua nesse Programa, apenas 01 professora possui pós-graduação *lato sensu* em PROEJA. As informações evidenciam que os outros atuam com base nos saberes da experiência¹⁴, visto que, quando interrogados sobre se cursaram disciplinas voltadas para a educação de jovens e adultos na formação inicial as respostas foram: “Não, nunca foi assim voltada para uma modalidade, sempre foi voltada para o todo” (PROF^a MARIA CLARA); “Não, nunca cursei” (PROF^a CLARA); “Específico com jovens e adultos, não” (PROF. MSV); “Não cursei” (PROF^a R. NASCIMENTO).

Vejamos, portanto, os desafios para esses profissionais que se dispõem a assumir a construção de um projeto que, em nível de discurso, se propõe integrador que contempla três campos educacionais distintos: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos sem, contudo, eles terem passado por uma formação que lhes possibilitasse compreender as especificidades do público da EJA. Para Gadotti (2009, p. 6) “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor [...]. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”.

Apesar da prática dos professores que atuam no PROEJA, na escola pesquisada, pautar-se principalmente nos saberes da experiência, percebemos nas entrelinhas das falas desses profissionais sentimentos de entusiasmo, sonhos e esperanças que se traduzem por meio de práticas diversificadas e incentivadoras para que os alunos permaneçam no Programa e persigam seus ideais.

4.1.2 Caracterização dos alunos entrevistados

A construção de um projeto educativo integrador pressupõe considerar as amplas dimensões que contextualizam a vida dos sujeitos a quem se destina tal projeto. Nesse sentido, é relevante compreender, no caso da EJA, que se trata de pessoas com percursos educacionais diversificados, marcados por ingressos descontínuos no sistema regular de ensino, com histórias culturais peculiares, sentimentos diferentes, condições socioeconômicas, também diversas, porém são pessoas que apresentam em comum a possível perspectiva de que seu retorno à escola poderá contribuir para diminuir a condição de vulnerabilidade em que vivem. Nesse sentido, um dos desafios que se impõe aos educadores é romper com

¹⁴De acordo com Tardiff (2011), os saberes da experiência são aqueles que os professores adquirem no cotidiano de seu trabalho e do meio em que vivem. Eles se constroem no decorrer da experiência e é por ela validada. Segundo o autor esses saberes, também, podem ser denominados de saberes práticos.

práticas educativas homogeneizadoras que desconsidera as especificidades educacionais dos alunos da EJA ao pressupor que as mesmas metodologias desenvolvidas com crianças e adolescentes poderão ser utilizadas para um público com exigências educacionais próprias.

A fim de obter uma amostra das características dos alunos que participam do PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, escolhemos 04 com idade entre 21 e 48 anos. Consideramos importante escolher dois mais jovens e dois adultos com a intenção de refletir se esse fator influencia na forma como os alunos interagem com o ensino e a aprendizagem. Assim, elencamos alguns indicadores que nos ajudaram a esboçar aspectos referentes à caracterização dos alunos participantes da pesquisa, quais sejam: idade, sexo, tempo de afastamento e motivação para retornar à escola.

A diferença de idade entre os alunos da EJA se impõe como uma das especificidades desse público, pois muitos adultos interromperam os estudos ainda muito jovens, por terem constituído família sem, contudo, terem como conjugar, devido às condições socioeconômicas tais responsabilidades. Retornam à escola bem depois como se quisessem devolver a si próprios um direito que durante anos estava reprimido, conforme constatamos “apesar de ser jovem, eu adquiri família ainda muito novo, e tive que optar: trabalhar ou estudar, eu optei por trabalhar e, infelizmente, eu tive que largar os estudos, não era a minha vontade, mas eu não tinha outra opção” (A. RODRIGO). Pela fala do aluno percebemos que a sobrevivência dele e da família se sobrepõe aos seus interesses e necessidades pessoais e educacionais.

No que se refere ao sexo, escolhemos dois alunos do sexo masculino e dois do sexo feminino por compreendermos que, além das outras características dos sujeitos desta categoria investigativa, tais como, idade e tempo de afastamento. A questão de gênero constitui-se fator de interferência no percurso educacional dos alunos da EJA, como contamos nas contribuições a seguir:

parei outra vez, porque engravidei, gravidez de risco, quando a minha filha completou um ano eu voltei a estudar, estudei até o segundo ano, quando surgiu a oportunidade do PROEJA (A. MARIA).

eu não tinha concluído o meu 2º grau por conta de eu ter engravidado e eu optei em ser mãe, esposa e dona de casa. Eu tinha que trabalhar, cuidar da casa, cuidar de filho e cuidar de marido. E, como eu me separei, eu tive que sair pra trabalhar fora de casa. Por causa da separação eu precisei me sustentar (A. ALINE).

A partir das situações relatadas pelas alunas, concluímos que existem fatores peculiares que podem impedir-lhes ou não de prosseguir nos estudos, como a gravidez de

risco, por exemplo, mas estão imbricados outros fatores históricos decorrentes da sociedade patriarcal e machista nas quais as mulheres foram submetidas e que apesar das leis atuais (Constituição Federal, LDB) garantirem a igualdade de direitos, muitas só conseguem se libertar quando passam por experiências como as vivenciadas pela A. Aline.

Em relação ao tempo de afastamento do sistema regular de ensino, constatamos: 01 aluno estava afastado havia 22 anos, outro há 12 anos, o terceiro há 06 anos e o último havia concluído a quarta etapa da EJA (7ª e 8ª séries) naquele ano, portanto, este último com possibilidades maiores de compreender as atuais exigências impostas pela nova dinâmica da educação na sociedade atual. Se considerarmos que a educação é um processo dinâmico, que as metodologias, as formas avaliativas, os recursos tecnológicos e metodológicos vão sendo substituídos e modificados por outros mais avançados no decorrer do tempo, então, como realizar práticas pedagógicas inovadoras e integradoras capazes de envolver sujeitos com tempos e percursos tão distintos? Com a realidade que descrevemos podemos afirmar que é muito difícil.

Talvez essa realidade vivenciada pelos jovens e adultos trabalhadores em decorrência de suas especificidades deva ser considerada, também, como componente integrante da formação permanente de professores, indispensável para que eles compreendam as formas como os alunos aprendem e as metodologias mais apropriadas a cada realidade que se apresenta no seu fazer pedagógico. Afirma Freire (1996), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse processo de reflexão da própria prática, os professores em comunhão com seus pares descobrirão juntos estratégias e metodologias adequadas à realidade dos alunos, as quais os farão sentir gosto pelos estudos. Dessa forma, só questões muito sérias os farão abandonar a escola. Pensamos que dentre as possibilidades que os professores têm de envolver os alunos em práticas educativas significativas, uma delas seja partir dos saberes culturais produzidos pelos sujeitos a partir da realidade que vivenciam. Nosso entendimento acerca dessa necessidade está em consonância com a perspectiva de Freire (1996, p. 34), quando sugere:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Quando os alunos percebem que os conhecimentos que eles adquirem na escola possuem uma relação intrínseca com a realidade na qual estão inseridos, eles se sentem motivados a permanecer, especialmente quando essa realidade é problematizada, cria nos alunos a certeza de que a condição de pobreza e miséria em que muitos estão imersos não se constitui obra do destino, muito menos vontade de Deus, mas consequências do sistema hegemônico injusto em que vivem que reafirma as desigualdades sociais e define com muita clareza, “para os filhos dos ricos, as escolas ricas; para os filhos dos pobres, as escolas pobres” (ARROYO, 2003, p. 17).

Quando indagados a respeito das motivações que os fizeram retornar ao sistema escolar de ensino, os alunos apontam diversas razões, entre as quais:

a educação é o único caminho pra gente ser alguém e eu espero ter uma boa formação, poder entrar no mercado de trabalho, esse curso me deu mais incentivo pra continuar estudando, fazer universidade (A MARIA).

foi à vontade de me atualizar. Com essa oportunidade, eu voltei pra me qualificar para o mercado de trabalho. A pessoa sem qualificação não é nada, agora ou é um curso técnico ou um nível superior pra poder conseguir alguma coisa (A. RODRIGO).

o ingresso no PROEJA que me fez acreditar que eu poderia ter uma expectativa melhor. Eu não sei se vou conseguir, mas eu tenho vontade de chegar ao superior, porque eu peguei gosto pelo estudo com o PROEJA (A. ALINE).

eu gosto muito de estudar, eu tinha parado eu resolvi voltar, porque é algo que eu quero, como se eu fosse em busca do meu futuro. É uma oportunidade de realizar os meus sonhos (A. CLOVIS).

As respostas dos alunos elucidam duas principais motivações: o ingresso no mercado de trabalho e a possibilidade de galgar um futuro melhor. A proposta do PROEJA transcende a visão mercadológica da formação do trabalhador para o mercado de trabalho. Apresenta como um dos princípios: o trabalho como princípio educativo, isto é, pensar “o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais” (CIAVATTA, 2005, p. 92).

Nessa perspectiva, a formação dos professores para uma prática integradora se torna primordial, no sentido de ampliar a visão dos alunos acerca da existência do trabalho como constituinte indissociável de sua vida como cidadãos autônomos e responsáveis por sua existência e pela construção de uma sociedade melhor para todos.

Gramsci (1989, p. 124), ao tratar da escola unitária, defende que o ingresso do aluno na última fase da escola significa um momento decisivo em que os educadores podem contribuir para a criação de “valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização”. Na Escola Tecnológica de Abaetetuba, a realidade vivenciada pelos alunos, por meio dos conselhos de classe¹⁵, demonstrou que essa atividade possibilita aos alunos o exercício da cidadania e a participação nas tomadas de decisão em relação ao ensino e à aprendizagem. A foto a seguir, ilustra um desses momentos vivenciados pelos alunos na Instituição:



Foto 6: alunos em momento de Conselho de Classe
Fonte: Maria Rosilene M. Gomes – arquivo pessoal

4.1.3 Caracterização dos representantes da equipe pedagógica

De acordo com a temática que buscamos desenvolver neste trabalho, ou seja, investigar a percepção dos sujeitos sobre a influência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA, na Escola Tecnológica de

¹⁵ O Conselho de Classe da Escola Tecnológica de Abaetetuba, conforme Regimento Interno da Instituição, art. 36 “é um organismo destinado a avaliar, propor, deliberar sobre questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem”. Envolve a participação de todos os alunos de uma classe e representantes de todos os segmentos internos da Escola. É por meio do Conselho de Classe, realizado duas vezes durante o ano letivo escolar, que os alunos expõem anseios, necessidades e propõem melhorias à qualidade do ensino, além de participarem da avaliação institucional.

Abaetetuba, e sua relação com a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, consideramos relevante a participação da equipe pedagógica nesta pesquisa, por serem estes profissionais, no contexto da escola, os principais responsáveis em viabilizar processos formativos que concorram para o desenvolvimento profissional dos professores em serviço ou outras formas, bem como em conjunto com os professores e com o corpo administrativo da instituição buscar meios de inseri-los em outros espaços de formação. De acordo com a organização do trabalho da Escola Tecnológica de Abaetetuba, a equipe pedagógica¹⁶ é composta por coordenadores de ensino, coordenadores de curso, coordenador de integração. No caso específico dessa Instituição que possui outras formas de oferta de ensino, somam-se a estes os coordenadores pedagógicos.

A fim de apresentar alguns elementos referentes à caracterização dos membros da equipe pedagógica selecionados para participar da investigação partimos de questões, tais como: idade, sexo, formação acadêmica e experiência de trabalho no campo pedagógico.

Entre os membros da equipe pedagógica que participaram da pesquisa, em termos de idade e sexo temos: 01 coordenador com idade de 30 anos; 01 com idade de 31anos e o outro com 40 anos de idade. Destes, 02 são do sexo feminino e apenas 01 do sexo masculino.

Em termos de formação acadêmica, a equipe pedagógica constitui um grupo bastante heterogêneo, formado por 01 Licenciada Plena em Educação Artística com pós-graduação *lato sensu* em Administração e Planejamento para docentes e em Gestão Escolar; 01 Bacharel em Gestão Empresarial e Administração de Empresas, cursando pós-graduação *lato sensu* em Gestão Empresarial; 01 Licenciada Plena em Pedagogia com pós-graduação *lato sensu* em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico. Esta última, não faz parte da equipe que compõe a coordenação dos cursos ofertados pelas escolas tecnológicas, mas é técnica em educação concursada pela SEDUC e atua na Instituição por esta ofertar ensino médio regular. Apesar disso, a cultura organizacional da Instituição possibilita que entre os membros da coordenação do ensino médio regular e técnico, os mesmos desenvolvam um trabalho integrado, por isso, consideramos importante a participação dessa profissional.

Quanto à experiência de trabalho na área pedagógica, a equipe é também diversificada, pois temos 01 coordenador com apenas um ano de experiência no desempenho da atividade pedagógica, 01 coordenador com 12 anos de experiência e 01 com treze anos. Vale dizer que esta última possui experiência na docência, por ser professora de Educação Artística, mas está

16 Dos profissionais que compõem a equipe pedagógica, conforme as orientações da SEDUC participaram desta pesquisa apenas a coordenadora de ensino e o coordenador de integração. Somados a estes, participaram, também, a coordenadora pedagógica da Instituição e um representante da coordenação da DEMP/SEDUC/PA, no período de implantação da EETEPA.

atuando pela primeira vez em atividade de coordenação pedagógica. Enquanto que a coordenadora que possui 12 anos de experiência, os últimos sete anos de trabalho são de exercício na área pedagógica. Entretanto, suas atribuições na Instituição extrapolam o campo da educação tecnológica, por assumir responsabilidade também com o ensino médio regular e na coordenação de cursos de educação profissional de formação inicial ofertados nessa Instituição.

Vale destacar dois aspectos relativos à caracterização dos profissionais que compõem a equipe pedagógica da escola. O primeiro diz respeito à heterogeneidade da equipe quanto ao domínio do campo do conhecimento. Compreendemos a necessidade de se ter diferentes olhares na realização do trabalho pedagógico como fator de possível interferência na ampliação das possibilidades de avanço à melhoria da qualidade do trabalho a ser desenvolvido, especialmente pela presença de professores que estão no exercício da docência e vivenciam junto aos alunos as necessidades e os desafios que a profissão impõe. Porém, não podemos omitir o fato de que a presença do profissional da educação, que em sua formação inicial recebeu formação específica para o desempenho das atividades relativas à organização do trabalho pedagógico é condição imprescindível para a qualidade do trabalho nessa área com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Portanto, entendemos que para dar qualidade ao trabalho da equipe pedagógica, na educação tecnológica, a presença do pedagogo se faz necessária e indispensável.

O segundo aspecto diz respeito à participação desses profissionais em processos formativos com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Segundo o documento, “Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Especialização” (BRASIL, 2006b), o público beneficiário dessa formação são os profissionais que trabalham nas redes públicas de ensino atuantes na educação profissional e/ou na modalidade de educação de jovens e adultos. Embora a Proposta em tela se estenda a outros profissionais que não sejam somente os professores dessa equipe, entre os que compõem a equipe pedagógica da referida instituição, nenhum componente foi contemplado com a devida formação. A fala da CP. Marta reitera a necessidade de compor essa equipe um profissional com formação na área pedagógica “percebemos a necessidade de um técnico educacional voltado a trabalhar com esse público de profissionais, até porque quem faz parte dessas coordenações não são os profissionais na área de formação em pedagogia”. Esses aspectos precisam ser considerados na efetivação da proposta do PROEJA, visto que, conforme o alerta Lima Filho (2010, p. 116):

embora a questão da formação inicial e continuada de professores para atuar no PROEJA seja um dos elementos considerados estratégicos nos documentos oficiais de formação desta política (BRASIL. MEC, 2007), é necessário investigar se, e em que medida, as concepções ali enunciadas estão sendo implementadas e, se de fato, se constituem como estratégias coerentes, necessárias e suficientes para que estes profissionais possam atuar com vistas à consecução dos objetivos de facilitar o ingresso, continuidade e conclusão dos cursos pelos jovens e adultos que constituem o público-alvo do PROEJA, propiciando-lhes uma formação integral tendo como eixos norteadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

No caso da Escola Tecnológica de Abaetetuba, os membros que compõem a equipe gestora e pedagógica participaram apenas de processos formativos fomentados pela COEP/SEDUC, em forma de seminários e encontros, embora tal formação, em nível de formação *lato sensu* seja considerada como elemento estratégico no Documento Base Brasil (2007a). Essas constatações evidenciam fragilidades na implementação da proposta do PROEJA com sucesso, à medida que o delineado para dar qualidade ao Programa não consegue atingir os sujeitos a quem se destina a ação.

Quando relacionamos a heterogeneidade formativa desses profissionais com suas frágeis participações em processos formativos percebemos quão desafiador deve ser para esses profissionais assumirem o direcionamento de um trabalho pedagógico sem, contudo, obterem os pressupostos teóricos e metodológicos necessários para realizá-lo com competência.

Além da equipe pedagógica da Escola Tecnológica de Abaetetuba, participou desta pesquisa¹⁷ um membro da DEMP/SEDUC/PA, o qual atuou na implantação da EETEPA na SEDUC/PA. A participação deste profissional contribuiu para que pudéssemos compreender as proposições do Estado, por meio da SEDUC/PA no que se refere à educação profissional e tecnológica e relacioná-las com o que prevê os documentos oficiais, especialmente os que foram produzidos a partir da implantação da EETEPA no estado do Pará em 2008 e com a materialidade das práticas que se realizam na referida Instituição.

4.2 A concepção de professores e equipe pedagógica sobre o processo de integração no PROEJA

Ao cruzarmos as informações obtidas nas literaturas que tratam da temática da integração presente na concepção da proposta do PROEJA, entre os quais citamos: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Araújo (2006), Lima Filho (2010), entre outros, com as obtidas nas

¹⁷O membro da DEMP que participou desta pesquisa é doutor em educação, professor do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), pesquisador na área de trabalho e educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe) da UFPA.

entrevistas semiestruturadas verificamos que há em seus relatos aproximações e distanciamentos a respeito desse conceito. Conforme expressam os professores e coordenadores, como podemos constatar:

integrar diz respeito ao aluno iniciar e terminar o ensino junto à formação profissional, as duas integradas para a formação, fazer todo um trabalho integrado em cima da formação desse aluno (PROF^a MARIA CLARA);

o ensino integrado seria aquele que tem a junção das disciplinas do núcleo comum que é a base geral para ele ter um ensino mais qualificado e qualificação da área específica do curso que o aluno está matriculado (PROF^a CLARA);

o ensino médio integrado contempla as disciplinas da grade curricular comum e as disciplinas dos cursos técnicos visam dar qualidade educacional para o adulto que já não teve a oportunidade de estudar o ensino médio regular. Oferece um leque de possibilidades, de empregabilidade, de condições de vida, de valores, novas expectativas (CE. ANA)

integrar quer dizer juntar uma ou mais parte, seria o alunado, com a sociedade, com o emprego, com o mercado é fazer com que aproxime a teoria com a prática e haja participação desse aluno na sociedade, no mercado de trabalho público e particular (CI. TATÁ)

Tanto nas vozes dos professores quanto da equipe pedagógica, o conceito de integração está direcionado à junção das disciplinas curriculares, sem fazer menção a outras dimensões defendidas na proposta do PROEJA. Essa visão restringe o significado do termo integrar a questões curriculares, também importantes, mas não suficientes para promover uma educação integradora. A concepção de integração abrange as dimensões da ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Quando compreendidas à luz de uma abordagem dialógica e dialética essas dimensões da formação humana significam “compreender o trabalho como princípio em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso elemento central de uma proposição curricular para o ensino médio integrado” (MOURA e PINHEIRO, 2010, p. 162).

A tendência reducionista do conceito de integração pode estar relacionada a dois principais fatores, tais como: a tímida formação sobre a proposta do Programa em tela em que esses profissionais receberam antes, durante e após a implantação do PROEJA. Estes quando indagados se conheciam os documentos oficiais, as respostas caminharam na mesma direção “Não, eu ainda não conheço esses documentos (PROF^a CLARA); “Eu não tenho como falar em relação a essa documentação por não ter essas informações” (PROF^a R. NASCIMENTO); “a documentação oficial honestamente confesso que não conheço” (CT. TATÁ) “falando de

legalidade do PROEJA, não” (CE. ANA). Essa situação de desconhecimento quanto aos documentos que tratam do PROEJA pode contribuir de forma negativa para o êxito da proposta. O que nos faz refletir sobre como efetivar práticas pedagógicas integradoras com a qualidade que o Programa propõe sem ter o mínimo de conhecimento acerca das concepções e princípios nos quais tal proposta está assentada?

Nos estudos de Paro (2001a, p. 30) sobre políticas educacionais, o autor tece reflexões pertinentes que nos ajudam a compreender, como fatores relacionados a desconhecimentos ou insegurança dos professores sobre políticas públicas educacionais podem interferir na qualidade do ensino oferecido nas escolas, ao considerar que:

talvez falte aos conteúdos dos estudos acadêmicos sobre a política educacional um apelo mais sugestivo ao envolvimento dos que fazem a educação no ‘chão da escola’. Parece não haver dúvida de que essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam sua inadequada formação [...] (p. 30).

Entretanto, o referido autor observa que essa questão não substitui, muito menos nega a importância dos professores estarem constantemente envolvidos em debates e reflexões que incluam o desvelamento de problemas relativas às políticas educacionais que possa servir de base para a compreensão dos programas e projetos que o Estado apresenta para serem implementados no “chão da escola”. Principalmente porque as oportunidades de formação que o Estado oferece que poderia ser utilizada, inclusive para esse fim ao propor as políticas educacionais são insuficientes para que eles introjetem e vivenciem conceitos básicos como o de integração, um dos princípios a ser perseguido pelo PROEJA.

Entre o contingente de 18 professores que atuam no PROEJA, apenas 01 possui pós-graduação *lato sensu* em PROEJA, os outros disseram ter participado de seminários ofertados pela COEP/SEDUC/PA e/ou de formação continuada em serviço na Escola Tecnológica de Abaetetuba, porém não de maneira específica para atuar nesse Programa. Os relatos abaixo evidenciam como se processa a formação em serviço na Escola Tecnológica de Abaetetuba, porém não esclarecem quais aspectos relacionados à formação são tratados nesses encontros:

nós tivemos em 2009 e 2010, seminários oferecidos pela própria SEDUC, no caso a COEP. Em relação à escola, em 2009 nós tivemos momentos de estudo com a coordenação pedagógica, onde os professores tiveram oportunidades de tirar suas dúvidas e ter algum esclarecimento sobre o funcionamento de todas as atividades envolvidas com esses alunos (PROF^a R.NASCIMENTO).

a escola organiza seus momentos de formação e geralmente tem de ser no sábado pra não comprometer os dias letivos. No sábado muita gente tem outras atividades, faz cursos, mora em outra cidade, tem dificuldade de participar. [...]. Outra estratégia que a gente utiliza é incluir essa formação na jornada de trabalho deles, mas não consegue ter a presença de todo mundo porque a gente não pode deixar de ter aula, então muitas vezes tem que comprometer dias letivos para ver se consegue reunir maior número de profissionais pra discutir uma temática. O conselho de classe é outra estratégia para fazer a formação, porque se tem um diagnóstico do trabalho do professor (C. MARTA).

Imbernón (2009), ao tratar da formação permanente dos professores ressalta que “para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo [...], além da necessidade de um período de experiência no qual se leve a cabo (experimentá-lo na prática diária) e se integre [...] nas próprias vivências profissionais”. Ao tomarmos por base a reflexão desse autor e relacioná-la com as falas acima, compreendemos que existem ações de formação em serviço na Escola Tecnológica de Abaetetuba, momentos esses que são necessários para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, à medida que estes têm a oportunidade de refletir sobre suas ações com vista a desenvolver novas práticas educativas. Nesse sentido, entendemos que a escola, como *lócus* dessa formação, é a principal responsável por constituir processos sistemáticos de formação aos professores que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino em questão.

Ainda em relação ao trabalho dos professores, eles afirmam haver o acompanhamento pedagógico na escola realizado pelos coordenadores de ensino e pela coordenadora pedagógica, no entanto, não exclusivo para os professores que atuam no PROEJA. Existem formações pontuais que tratam de formação de modo geral sem dispensar uma atenção mais específica para com a EJA. Compreendemos haver a necessidade de atividades conjunta entre os profissionais que atuam nas instituições educacionais por colaborar para estreitar as relações entre os professores, especialmente porque a escola reúne diversas formas de oferta de ensino, como já registramos nas seções anteriores. Entretanto, esses encontros proporcionados pela escola aos professores precisam considerar a pluralidade das identidades culturais dos alunos que perpassam o universo das instituições, não só no tocante à EJA, mas também a outras culturas que são excluídas ou negadas nos espaços das instituições educacionais.

Corroborando com esse entendimento o que Shiroma e Lima Filho (2011, p. 733) destacam ao tratar da heterogeneidade dos alunos do PROEJA quanto à necessidade de empenho redobrado dos “professores para construir metodologias, recursos didáticos

apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões”. Nesse sentido, afirmamos que a reflexão crítica acerca das práticas desenvolvidas em atividades dialógicas entre os profissionais que atuam com o mesmo público pode contribuir para a superação de dificuldades que os profissionais enfrentam ao se deparar com novas formas de ofertas educacionais, como é o caso do PROEJA, bem como com a heterogeneidade que os alunos apresentam.

O segundo fator de possível interferência da visão reducionista de integração, diz respeito à falta de vivência de práticas pedagógicas integradoras. Historicamente a educação profissional nunca esteve vinculada a uma “formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores” (ARAÚJO e RODRIGUES, 2011, p.11). Ao contrário, em nosso país as políticas educacionais estiveram voltadas aos interesses das elites políticas e econômicas. Nessa dinâmica, os filhos dos trabalhadores foram submetidos a precários processos de escolarização voltados a atividades técnicas requeridas pela demanda do capital, ratificando cada vez mais a dualidade entre a educação das elites e a educação destinada aos filhos dos trabalhadores.

Na década de 1990, com as políticas de FHC, efetivada entre outros documentos, por meio do Decreto nº 2.208/98, a separação entre educação geral e profissional se acentua ainda mais e ratifica os interesses imediatos do mercado de formar os trabalhadores para atender aos interesses do capital. É o que confirma o alerta de Araújo e Rodrigues (2011, p. 7) “a educação em geral e a educação profissional, em particular constituem campos de disputa no qual predominam abordagens de dois tipos: aqueles que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social”. Nesse sentido, para aqueles que defendem o projeto de educação integrador, é importante salientar que em uma sociedade marcada por tantas desigualdades sociais, essa se constitui uma luta árdua e duradoura, que não se efetivará sem conflitos, porém somente poderemos dela colher os frutos almejados se nos posicionarmos e abraçarmos a causa, do contrário continuaremos ostentando uma política de educação profissional defensora dos interesses do capital.

Outro dado importante, ainda sobre esse segundo aspecto, diz respeito à reflexão presente no Documento Base (BRASIL, 2007a) acerca da política de integração, compreendida como uma iniciativa projetada para médios e longos prazos, com vistas ao horizonte constitucional de atendimento à educação básica, ou seja, o referido Documento considera a política de integração um processo que não se efetiva de maneira imediata após sua implantação e exige variadas formas de intervenção e empenho coletivo. Portanto, não

cabe apenas aos profissionais da educação a tarefa de buscar compreender as propostas das iniciativas implementadas pelo Estado, especialmente quando a condição de formação específica para atuar com especificidades educacionais, como é o caso do Programa em questão, também tem sido ofertada de forma pontual e escassa.

É possível identificar, no exposto pelo C. Lima, que a concepção de integração no PROEJA, possui uma abrangência que extrapola a justaposição de disciplinas curriculares, pois o compreende como:

um projeto político pedagógico inovador que busca articular a dimensão teórica e a dimensão prática, a escolarização e a profissionalização dentro de um projeto de formação que tem por finalidade desenvolver tanto a capacidade de fazer, quanto a capacidade de pensar, um currículo integrado que tem essa característica, é essa a inovação pedagógica que o PROEJA faz.

O ponto central na abordagem empreendida por C. Lima, diz respeito à capacidade de compreendermos que a integração no PROEJA envolve a articulação entre as diferentes dimensões do trabalho e da vida humana, um projeto de educação desinteressado como diria Gramsci (1989) sem fins tendenciosos, porém voltado à formação integral do ser humano. Portanto, essa compreensão exige de todos os que acreditam e efetivam o Programa em estudo, reflexões mais profundas que poderão contribuir para a superação de propostas educativas voltadas ao dualismo estrutural e permitir uma compreensão de educação integradora como processo de emancipação humana.

Na subseção a seguir, abordaremos a percepção dos sujeitos acerca das contribuições da formação continuada de professores para seu desenvolvimento pessoal e profissional e para a qualidade do ensino dos alunos que atuam no PROEJA.

4.3 A percepção dos sujeitos a respeito da formação continuada de professores para atuar no PROEJA

A formação continuada pode constituir componente importante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e conseqüentemente para a qualidade do ensino dos alunos. Os resultados revelam que a participação dos professores que atuam no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, em processos de formação específica em nível de pós graduação *lato sensu*, é insuficiente, já que apenas um professor passou por essa formação, mas evidencia que existem outras estratégias que envolvem os professores em atividades de formação continuada em serviço. Segundo Prada (2006, p. 6) esse tipo de

formação pode ser compreendida como “uma formação contínua, no e a partir do cotidiano profissional docente e que seja realizada no local de trabalho, ou seja, na instituição escolar, onde acontecem e mudam as relações dos diversos componentes da instituição escolar”.

Na compreensão da CP. Marta, a formação continuada de professores é um processo dinâmico e que pode se dar em diferentes momentos e situações do contexto onde o professor desenvolve a sua prática: “formação continuada, não é somente um grande seminário, um grande evento, mas um diálogo com o professor, às vezes informalmente, uma reunião com todos, para mim ali, naquele momento pode haver formação continuada”. Em nosso entendimento, esse é uma visão ampliada de conceber a formação continuada, pois compreendê-la para além dos espaços oficiais significa abrir possibilidades para que os professores em comunhão com seus pares, com a colaboração da equipe pedagógica desenvolvam processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa concepção se afina com o pensamento de Candau (1996) e Nunes (2004), autoras que defendem a escola como *locus* privilegiado onde os professores se formam.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos apresenta uma proposta diferenciada na forma de conceber a educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores, faz referência a processos sistemáticos de formação continuada para além da formação em serviço¹⁸. Na concepção dos profissionais que atuam no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, a formação continuada de professores é questão reiteradamente imprescindível para o êxito do Programa. Quando indagados sobre suas percepções acerca da formação continuada de professores, obtivemos as seguintes respostas:

eu acredito que com a formação continuada a qualidade do ensino tende a aumentar, porque é através dela que nós vamos descobrir as nossas dificuldades, as nossas dúvidas, aprimorar os conhecimentos referentes a esse público que requer cuidados sobre a trajetória que eles têm, tanto de vida profissional, quanto de vida pessoal e que procuram se aperfeiçoar e querem entrar no mercado de trabalho (PROF^a R. NASCIMENTO);

se você quer uma unidade no trabalho da escola, você precisa fazer formação continuada e quando se trata dos cursos técnicos, esse é um desafio ainda maior, porque os professores têm formação em uma determinada área de conhecimento, mas não têm formação pedagógica (CP. MARTA);

¹⁸ No Documento da (SETEC/MEC, 2006b, p. 04) “Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização” estão delineadas as projeções de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* aos profissionais que atuam no PROEJA.

quanto à questão da formação, a professora Maria Clara fez a especialização em PROEJA, quando ela voltou, ela veio com uma visão diferente, então ela passou para os outros colegas, porque a situação não estava fácil, houve algumas reuniões, tinha alunos que estavam se dispersando e ela chamou a nossa atenção dizendo que não era assim, que tinha que ser devagar. O professor pra trabalhar no PROEJA precisa dessa formação específica, porque ele não está trabalhando com adolescentes e sim com pais de família, o que fica bem mais difícil (A. ALINE).

Ao relacionarmos as falas dos sujeitos, ou seja, professores, coordenadores e alunos percebemos haver sincronia entre as percepções sobre a importância da formação continuada específica aos professores que atuam no PROEJA. A Prof^a R. Nascimento associa formação continuada à qualidade do ensino, compreende ser a formação um processo necessário à reflexão crítica sobre sua prática que conduz ao aprimoramento do professor. Faz referência à necessidade dessa formação em virtude do público com o qual atua. Reconhece que suas especificidades exigem que os professores participem constantemente de processos formativos. É nesse sentido que Freire (1996), enfatiza que para que se possa melhorar a próxima prática torna-se necessário pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem. Desta forma, para a prof^a R. Nascimento, a formação continuada auxilia nesse processo de ação-reflexão-ação da prática e provoca mudanças metodológicas que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Nas contribuições da CP. Marta, identificamos duas questões fundamentais. A primeira ao considerar a formação como componente essencial para a unidade do trabalho desenvolvido na escola, a referida coordenadora se aproxima de uma das áreas da teoria e investigação didática, defendida por Garcia (1999), para esse autor, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da escola são faces da mesma moeda, de tal forma que considera inconcebível pensar em um, sem pensar no outro.

Outra situação explicitada pela coordenadora supracitada, diz respeito à necessidade de formação específica aos profissionais que atuam com cursos de educação profissional técnico de nível médio, que em virtude de suas especificidades formativas admitem profissionais sem a devida formação pedagógica. Nessa dinâmica, a formação continuada se torna indispensável. Lima Filho (2006) ressalta que ao se tratar de PROEJA, é preciso considerar três dimensões distintas e importantes na formação de professores. Aqueles que já estão atuando, os que estão em processo de formação e os que irão iniciar esse processo como profissionais da área da educação profissional e tecnológica. Dessa forma, compreendemos que tanto os alunos, como os professores são sujeitos da EJA, os quais, apesar de possuírem necessidades formativas diferenciadas não podem ficar ausentes dos processos formativos que

lhes possibilitem construir formas inovadoras de pensar, sentir, desenvolver, acompanhar e avaliar o ensino, além de construir materiais didáticos que efetivamente possam dinamizar o processo ensino-aprendizagem da EJA..

No relato da A. Aline, se confirma o diferencial que a formação específica representa para o sucesso do Programa, ela ressalta que percebeu mudanças relacionais entre os professores, na sua prática e na forma de conduzir o ensino e a aprendizagem, de modo que os alunos se sentissem motivados a continuar no Programa. Os alunos apesar de não receberem o devido reconhecimento por suas especificidades educacionais compreendem as exigências e os cuidados que a EJA requer, especialmente por se tratar de um público heterogêneo, composto por jovens e adultos trabalhadores, muitos são pais e mães de família que além de estudar, trabalham para garantir o sustento da família.

Nesse sentido, se torna necessário que toda ação voltada à melhoria da educação seja acompanhada de adequada e perene formação de professores. No caso do PROEJA, a importância se amplia por se tratar de um Programa que ambiciona integrar campos de conhecimentos sem históricos de ações integradas, ou seja, a educação profissional, a Educação de Jovens e Adultos e o ensino médio.

Após explicitarem seus entendimentos sobre a formação continuada de professores para atuar no PROEJA, nossos questionamentos foram no sentido de compreender a quem os sujeitos atribuem a responsabilidade por essa formação, já que a consideram importante. Assim os professores se pronunciaram:

o governo, através da SEDUC, da secretaria que teria possibilidade de dar subsídios aos professores (PROF^a CLARA);

a responsabilidade é de todos, mas precisamos ter a base para poder trabalhar, que seriam os órgãos competentes a dar suporte específico para os professores e todas as pessoas que trabalham. Por exemplo, eu não tenho domínio dos documentos, e onde é que eu posso encontrar? A escola que tem que disponibilizar? Ou é o meu interesse de ir buscar? (PROF^a R.NASCIMENTO);

com certeza é o Estado a dar subsídios para que os professores tenham essa formação já que é oferecido esse ensino deveriam todos os professores dessa modalidade ter essa informação (PROF^a MARIA CLARA);

quem oferece o curso, se o Estado oferece um curso ele tem que qualificar os profissionais para trabalhar com aquele público, e qualquer outra entidade que oferecer o curso (PROF. MSV).

Nos relatos dos quatro professores ficou evidenciado que o principal responsável pela formação continuada é o Estado. Porém, esse entendimento pode gerar uma limitação no campo de atuação dessa formação, pois a formação continuada, como processo permanente que se prolonga por toda a vida acontece em níveis e variações diferentes. Nesse sentido, podemos dizer que a formação continuada ofertada pelo Estado, geralmente em nível de pós-graduação *lato e strito sensu*, se constitui uma forma de expressão da formação contínua e permanente do professor, mas não a única. Assim, é importante que os professores, no decorrer de sua atuação profissional vivenciem outras formas de expressão de formação continuada. Candau (1996, p. 144), enfatiza a importância da formação que se realiza no dia-a-dia da escola “na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação”.

A equipe pedagógica compreende que além do Estado, ela tem papel preponderante na formação continuada dos professores em serviço:

somos nós os responsáveis pela formação em serviço, nós fazemos essa formação, mas não é específica para o PROEJA, mas para todos os funcionários da escola. Além da formação em serviço, existem os órgãos públicos como as secretarias, no caso a SEDUC, a regional que é a 3ª URE, o MEC em parceria com as universidades que fazem essa formação (CP. MARTA);

o responsável principal é o Estado, que propõe a educação, no caso da Escola Tecnológica no Pará, essa responsabilidade fica para uma equipe que é a COEP/SEDUC e a escola também não deixa de estar a par, a gente tem usado diversas estratégias para que a formação aconteça da melhor forma possível (PROF. MSV).

Vale dizer que a proposta de formação continuada para os profissionais do PROEJA, compreende também a formação de coordenadores e gestores, conforme descreve o documento “Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Jovens e Adultos” (BRASIL, 2006b, p. 7):

É imprescindível a consolidação de uma política de formação continuada de profissionais – docentes, técnicos administrativos e gestores educacionais – como uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público, de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.

Contudo, nenhum dos membros da equipe pedagógica da escola pesquisada possui pós-graduação *lato sensu* em PROEJA, apenas participam de seminários ofertados pela COEP/SAEN/ SEDUC/PA. Apesar disso, foi possível perceber, nos momentos em que realizamos as entrevistas, alguns pontos fortes na dinâmica do trabalho realizado por essa equipe que merecem ser destacados, tais como: relação respeitosa e afetiva entre a coordenação e os professores; planejamento de momentos de formação continuada, de acordo com o horário de jornada de trabalho dos professores¹⁹, além do Conselho de Classe, considerado por essa coordenação, como uma atividade que contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido na escola de modo geral e da formação dos profissionais de forma específica, haja vista que o Conselho possibilita o diálogo entre os diversos segmentos envolvidos no trabalho da Instituição, inclusive os educandos que têm a oportunidade de avaliar e propor mudanças na prática pedagógica dos professores quando necessário, em vista da melhoria da qualidade do ensino.

Ao considerar as respostas obtidas nas entrevistas em relação à percepção dos sujeitos, no que diz respeito à formação continuada de professores da base específica para atuar no PROEJA, percebemos que todos a consideram importante e reconhecem que possuem responsabilidades com suas formações, sem deixar escapar que o Estado ao propor as políticas públicas educacionais é quem deve prover as condições necessárias para que essa formação se concretize, conforme demanda de cada ação implementada. Assim, depreendemos que a formação continuada prevista como componente integrante da política de integração do PROEJA, ainda se configura como algo a ser concretizado nessa Instituição.

4.4 A visão dos sujeitos se a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

O entendimento de que a formação de professores é um processo que antecede à formação inicial e não se esgota nesta, não obstante permanece para a vida toda, coloca os professores em condição de eternos aprendizes, esse processo “tem como pressuposto básico o argumento universal de que o homem é um ser histórico, por isso imutável, incompleto, inacabado [...]” (NUNES, 2004, p. 62). Nessa perspectiva, é mister que a Proposta do

¹⁹ A jornada de trabalho compreende uma das propostas contidas nos princípios que orientam a concretização do Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública (PARÁ, 2009). Na organização da carga-horária dos professores da Escola pesquisada é definido um percentual dessa carga-horária para a jornada de trabalho que se destina às atividades de planejamento, organização de projetos junto aos alunos e outras atividades referentes ao ensino-aprendizagem.

PROEJA esteja permeada por uma política de valorização da formação continuada de professores para trabalhar com o público da EJA. Embora, tal política de formação esteja aquém da necessidade da ETEPA de Abaetetuba.

Como já mencionamos anteriormente, dentre o número de 18 professores que compõe o quadro de docentes que atuam em 2011, apenas um possui formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* nessa área específica, sem contar que entre os demais, muitos dos que atuam no referido Programa são bacharéis, com formações diversificadas, sem acesso à formação para a docência, visto que nos currículos dos cursos de formação inicial não foram contemplados com a realização de disciplinas pedagógicas. Questões que de certa forma interferem na qualidade do trabalho pedagógico e no desenvolvimento profissional dos professores. Sobre o assunto, quando questionados se a formação continuada interfere ou não em seu desenvolvimento profissional, uma professora se posicionou:

a formação se integra, se associa à nossa vida, porque cada passo que você dá, você aprende e começa a se perceber como ser humano, começa a perceber o outro também, então vale a pena quando você forma e é formado, você começa a ver esse crescimento, a ter outras visões, ver que pode crescer, pode ter outras expectativas, galgar outras situações de ensino e aprendizagem (PROF^a MARIA CLARA).

Ao dizer que a formação continuada se integra à sua vida como processo permanente e indissociável, a Prof^a Maria Clara se aproxima de Freire (1996, p. 23 e 24), pois para esse autor, ensinar e aprender são processos que se integram de tal forma que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Podemos inferir ainda na compreensão dessa professora que a formação continuada abrange pelo menos duas dimensões de sua vida - a ontológica - na medida em que abandona a visão de formação tecnicista em que o professor é formado apenas para reproduzir as ideologias dominantes e passa a envolver a natureza do ser humano, capaz de perceber a sua existência e a do outro como pessoa que além de possuir características particulares, possui “propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta de outros indivíduos que possuem essas mesmas características” (PARO, 2001b, p. 9). E, a dimensão epistemológica – ao compreender que por meio da formação continuada, o professor como ser histórico, amplia seu rol de conhecimentos, e compreende que como tal pode atingir outros estágios de crescimento pessoal e profissional, os quais poderão se refletir na qualidade da

prática por ele desenvolvida. Portanto, é possível perceber a relevância que possui a formação continuada tanto na dimensão pessoal como na dimensão profissional dos professores.

Ainda sobre a temática os coordenadores revelaram suas percepções sobre a influência da formação continuada na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos ao reafirmaram sua importância:

a medida que o docente adquire uma formação específica, para atender um público também específico, certamente isso vai refletir na qualidade do ensino e na aprendizagem do aluno, porque quando um docente se propõe a se especificar em uma área ele vai ter um domínio melhor sobre a área e vai atuar com mais segurança e tranquilidade (CI. TATÁ);

o profissional que tem a possibilidade de esclarecer as suas dúvidas, dialogar com os outros colegas, ouvir outras experiências, ler autores que tratam sobre um tema, esse profissional mais esclarecido, vai ter uma atuação mais segura e de maior qualidade e essa segurança no trabalho dele contribui muito na melhoria da qualidade do ensino. O profissional que participa das jornadas pedagógicas, que vem nas reuniões, que se posiciona nas formações, que tem frequência maior nas formações ele muda a sua postura (CP. MARTA);

a formação do professor repercute na vida do aluno de forma positiva. O PROEJA tem necessidade dessa flexibilidade e sensibilidade do professor, porque são alunos que pararam de estudar há 15, 20 anos, que mal entendem algumas explicações, que tem dificuldades de leitura e escrita. Então, a formação do professor cria estratégia de avaliação diferenciada, de dinâmica de grupo em sala de aula. O aluno quando percebe isso no professor, ele cria mais interesse pela disciplina, pelo estudo e conseqüentemente vai ser um aluno com maior rendimento (CE. ANA).

Nas contribuições dos três membros da equipe pedagógica, fica explícito o avanço que pode ser alcançado quanto à qualidade do ensino dos alunos, quando os professores se têm a possibilidade de participar de uma gama de atividades formativas. Para o CI. Tatá, essa formação faz toda a diferença na qualidade do ensino, destaca o domínio e a segurança que o professor constrói, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos disciplinares.

A CP. Marta ressalta que a pluralidade de ações viabilizada pela formação continuada muda a postura do professor frente ao ensino e à aprendizagem e isso se reflete na melhoria da qualidade do ensino dos professores e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, fica evidenciado mais uma vez na fala da referida coordenadora o valor por ela atribuído à formação continuada, sem, contudo, restringi-la aos espaços formais. Porém deixa explícito, também, que tal mudança na prática educativa do professor se efetiva mediante sua aceitabilidade. De acordo com Imbernón (2009, p. 105) “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a)

formador(a) diz ou apregoa”. Dessa forma, é mister dizer que para a formação continuada de professores produzir mudanças nas práticas pedagógicas, mais que motivações externas, é necessário o professor estar motivado e se permitir participar de processos formativos.

No entendimento da CE. Ana, a formação continuada de professores repercute de forma positiva na vida do aluno. Ressalta, também, a relevância da flexibilidade e da sensibilidade que o professor precisa ter ao trabalhar com a EJA. Nessa direção, Freire (1996, p. 120), adverte “é preciso que saibamos, que sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, [...] não é possível a prática pedagógica progressista que não se faz apenas com a ciência e a técnica”. Questões como as acima mencionadas pela CE. Ana e reiterada por Freire, constituem elementos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino, e conseqüentemente, à permanência com sucesso do aluno na escola.

É relevante, também, o relato da A. Aline sobre a formação continuada dos professores para qualidade do ensino-aprendizagem que eles recebem no PROEJA. Quando questionada a respeito de sua percepção sobre a formação dos professores para dar qualidade ao ensino-aprendizagem, obtivemos a seguinte resposta:

Eu percebo as dificuldades na formação dos professores, principalmente das disciplinas específicas, são professores que estão entrando agora, já os professores que estão acostumados a dar aula, a professora que já estudou essa área do PROEJA, tem outra metodologia de ensino, nos proporciona um estudo diferente, mais aberto, menos centrado e com isso a gente aprende mais. Não é aquele ensino puxado, mas também não deixa de ter qualidade. É uma metodologia de ensino de qualidade que proporciona ao aluno um melhor aprendizado.

Observamos no relato da A. Aline que a mesma atribui as dificuldades enfrentadas pelos professores a pouca experiência na docência, bem como à falta de formação específica, pois ao falar a respeito da metodologia aplicada pela professora que fez pós-graduação *lato sensu*, ressalta o diferencial na qualidade da aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento profissional dos professores, a experiência que desenvolvem com a Educação de Jovens e Adultos no PROEJA lhes proporcionou conhecimentos favoráveis a esse desenvolvimento, como observamos no relato da Prof^a Clara:

eu aprendi muito com o PROEJA, porque eles já têm uma vivência muito grande. Alguns alunos que não possuem o conhecimento teórico, eles têm a prática. Eu tive um aluno que trabalhou em uma fazenda, ele sabia muita coisa de agricultura, então, as coisas que eu ia explicando, ele me ajudava,

complementava junto comigo, foi uma integração muito ampla, muito boa para toda a turma. Eu já cresci bastante, se eu pegar outra turma eu não vou senti as mesmas dificuldades, porque muita coisa já foi superada, eles me ensinam bastante, é uma troca de experiência.

Para a prof^a Clara, o desenvolvimento profissional é um processo que se constrói no cotidiano, na ação, semelhante aquilo que Schön, apud Mizukami (1996) chamou de reflexão-na-ação, ao tratar do ensino reflexivo – processo que ocorrem nas relações que se vivenciam pelas experiências diárias, não estabelecidas a *priori*, entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes docentes construídos no processo pelas experiências somados a outros, ajudam a contribuir para fundamentar, construir e reconstruir os saberes que os professores necessitam adquirir para realizar com objetivação processos educativos inovadores, especialmente no que diz respeito à proposta educacional do PROEJA, em que estão imbricadas diferentes especificidades educacionais com perspectivas de se tornarem integradoras.

Tardif (2011, p. 36), também, destaca que os saberes dos professores são plurais, portanto, composto de vários saberes, os quais podem ser compreendidos como “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, consideramos que essa pluralidade, este conjunto de saberes, que não estão em um tempo ou lugar definidos nem podem ser estabelecidos a *priori*, mas acontecem antes, durante e após o exercício da docência, se constituem como elementos indissociáveis à constituição de práticas pedagógicas integradoras e no seu conjunto favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. E isso, observamos nas vozes dos professores que nos faz crer serem esses saberes docentes resultado muito mais das próprias experiências que eles vivenciam no espaço e tempo da sala de aula.

Contudo, é necessário evidenciar o que compreendemos por práticas integradoras para, a partir desse conceito, entender os elementos necessários à realização de tal prática. Nos estudos de autores como Frigotto (2005, p. 77-78), podemos compreender que a efetivação de práticas pedagógicas integradoras com vistas à superação da concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura perpassa pela superação de alguns desafios, entre os quais o de prover,

mudanças no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade.

As concepções e práticas educativas e de visão política das relações sociais, as quais o referido autor se reporta dizem respeito à compreensão de que a educação básica (fundamental e média) possa ser concebida em uma perspectiva “unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e da democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2005, p. 74). Tal compreensão exige, entre outras condições, que as práticas pedagógicas estejam imbuídas do reconhecimento de que nenhum processo formativo pode se tornar integrador se não promover a necessária “integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo” (ARAÚJO E RODRIGUES, 2011, p. 36). Nem tão pouco é possível tal integração movida por iniciativas individuais de cada professor, não obstante a partir de um projeto político pedagógico integrador. Nessa questão, encontra-se o cerne da proposta de ensino médio integrado que orienta a política do PROEJA e na qual deve se assentar toda a ação pedagógica destinada ao público desse Programa. Segundo Kuenzer (2011, p. 678):

a proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e na profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentem essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

A prof.^a Maria Clara se refere à prática que desenvolve com os alunos do PROEJA como um processo de troca que favorece tanto o seu desenvolvimento pessoal e profissional como o amadurecimento dos alunos no sentido de oferecer-lhes elementos para enfrentarem as situações concretas da vida de forma diferente:

esse processo foi de troca ao mesmo tempo em que eu dei margem para um processo de ensino-aprendizagem, eu também colhi frutos dele, através da minha prática, eu percebi o avanço dos meus alunos, eles começaram a enfrentar certas situações de maneira diferente e isso me proporciona muita satisfação profissional e me faz melhorar a cada dia as metodologias das atividades.

Nessa perspectiva, depreendemos quão importante deve se configurar a prática pedagógica integradora dos professores no estabelecimento de relações de troca com os pares e com os alunos. No processo de ensinar e aprender “ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática” (MIZUKAMI, 1996, p. 85).

O prof. MSV, destaca que no escopo de tentar acertar, ao experimentar novas práticas docentes, tem consciência que tais experiências são impregnadas de riscos que poderão facilitar ou dificultar o processo ensino-aprendizagem, e que nessa lógica, segundo ele, insere-se o PROEJA:

Como profissional eu procuro me esforçar e sempre que eu realizo alguma prática que dá certo, que tem rendimento positivo eu continuo. Assim como pode acontecer o contrário. Eu lembro que quando começou o curso técnico, o PROEJA foi uma novidade para todo mundo, todos os profissionais que trabalham no PROEJA, não só eu, mas todos tiveram um desenvolvimento muito grande, foi um avanço porque primeiro nós vimos como era e depois tivemos que seguir a metodologia do Programa.

O desenvolvimento profissional ao qual o prof. MSV se refere diz respeito aos encontros prévios realizados durante a implantação da Escola Tecnológica de Abaetetuba, em 2009, quando a Instituição absorve a oferta de cursos técnicos, inclusive o PROEJA. Esse foi um momento que testemunhamos a angústia, as incertezas e o medo que os professores sentiam em aderir à proposta, haja vista a instabilidade diante de um Programa educacional que estava se instalando na rede estadual de ensino. Por isso, foram necessários vários encontros que tinham como objetivo esclarecer sobre a nova oferta de educação profissional integrada à educação básica e que os professores que aceitassem o desafio não seriam prejudicados em suas carga-horárias. Contudo, houve resistências, alguns professores decidiram continuar atuando apenas no ensino médio regular, outros aceitaram o desafio e ingressaram no ensino técnico. Todo processo educacional que envolve mudanças causa certo medo, entretanto, se não correremos riscos, dificilmente testemunharemos formas diferenciadas de fazer educação. A partir do relato do prof. MSV, podemos inferir que o pensamento defendido por Freire (2011, p. 63), corrobora ao do professor quando enfatiza que “o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de ser mais ou fica a favor da permanência”.

Nesses termos, torna-se relevante considerar que os professores precisam aprender na formação continuada a produzir práticas inovadoras capazes de arriscar-se ao novo e ao desconhecido que poderão favorecer o desenvolvimento profissional docente e colaborar para a concretização de mudanças educacionais ou não. Portanto, somente a ousadia de por em prática propostas de educação como a do PROEJA que pretende avançar em direção à outra educação que faça frente a processos formativos comprometidos somente com “a manutenção

dos interesses dominantes, que educam para a continuidade, a cristalização das desigualdades e o fortalecimento do individualismo” (PARÁ, 2009c, p. 25) poderá ajudar a construir mudanças estruturais na educação empreendida pelo poder hegemônico.

A Prof.^a R. Nascimento, relata que a prática por ela desenvolvida favorece seu desenvolvimento na medida em que “contribui na realização e identificação das falhas como: metodologias aplicadas pelo professor, dificuldades encontradas pelo aluno que não consegue acompanhar o curso”. É relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, que os professores se reconheçam como sujeitos de um processo construído entre erros e acertos, pois como afirma Freire (2011, p. 35) “o homem por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta”.

A análise realizada pelos professores entrevistados sobre a interferência da formação continuada no desenvolvimento pessoal e profissional nos remete ao entendimento de que para além dos processos formativos, a profissionalidade docente se configura como processo que se realiza, também, no fazer pedagógico e envolve aspectos da reflexão-na-ação por meio das experiências vivenciadas com os alunos no cotidiano da sala de aula; aspectos relacionais que favorecem o crescimento pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, contribui para o amadurecimento político dos alunos de modo a saberem enfrentar situações da vida concreta; aspectos relacionados ao arriscar-se ao novo na perspectiva de conquistar outros processos formativos mais humanos e comprometidos com a mudança que se almeja; e aspectos relacionados à humildade de reconhecer que as experiências vivenciadas provocaram mudanças de posturas frente às falhas identificadas no desenvolvimento das práticas educativas realizadas com os alunos do PROEJA.

Nestes termos, de modo geral, as contribuições dos entrevistados convergem para o entendimento de que a prática desenvolvida pelos professores do PROEJA, também, ajudam a repercutir no desenvolvimento profissional dos professores a partir das experiências que estes vivenciam no decorrer do exercício da docência. Contudo, é preciso compreender que somados a esses saberes existem outros que, também, são indissociáveis do fazer pedagógico dos professores, os quais para Garcia (1999, p.139) podem ser compreendidos “como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Concluimos mais uma vez, a partir dos relatos dos professores participantes da pesquisa, que a prática por eles desenvolvida, ao atuar no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, além de contar com os saberes disciplinares adquiridos por estes nos cursos de formação inicial e/ou continuada, toma por base, também os saberes da experiência,

especialmente aquelas que vão sendo construídas quando eles atuam no Programa. Mesmo com esse pequeno desenvolvimento profissional obtido, ressaltamos que essas questões não são suficientes para a concretização dos objetivos do Programa, isso porque ainda lhes faltam os fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos necessários para dar a qualidade que o PROEJA anuncia nos documentos oficiais, entre os quais, citamos o Documento Base (BRASIL, 2007a). A importância da pluralidade de saberes que os professores adquirem no decorrer da profissão são corroboradas por Tardif (2011, p. 36) quando assinala que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Nesse sentido, se faz necessário que os professores se apropriem das leituras que tratam das concepções e princípios do PROEJA, a fim de desenvolverem com mais propriedade e segurança práticas pedagógicas integradoras junto aos alunos que participam desse Programa.

Na subseção a seguir, abordaremos os entraves, desafios e proposições vivenciados pelos sujeitos na materialização da proposta do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba.

4.5 Percepções de professores, coordenadores e alunos sobre entraves, desafios e suas proposições na materialização do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba

No cenário nacional, estadual e local, o PROEJA se configura como uma das poucas iniciativas educacionais concretas no horizonte de possibilitar a integração da formação geral e técnica no ensino médio com vistas à superação da dualidade estrutural que historicamente definiu a educação para as elites brasileiras e a educação destinada aos filhos dos trabalhadores. Estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre a gênese do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), evidenciam o contexto de luta que deu origem ao referido Decreto onde se encontram as bases do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Para esses autores, embora o novo decreto não represente a realidade e o anseio da sociedade civil e de setores progressistas envolvidos, ele abre novas possibilidades de embate em favor da educação mais completa e humana que defendem. Nesse sentido, assim se expressam: “ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo

conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005, p. 27).

Ao tomar por base a reflexão dos autores mencionados e a materialidade do Programa em questão, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, constatamos a partir das entrevistas com os professores, a equipe pedagógica e com os alunos que apesar dos esforços empreendidos por esses sujeitos e pela equipe da SAEM/SEDUC, em prol desse Programa, não é possível resolver todos os problemas, visto que os sujeitos que aí atuam enfrentam vários entraves e desafios à sua efetivação. Tais entraves e desafios precisam ser analisados à luz da realidade em que o Programa se realiza considerando o que Shiroma e Lima Filho (2011, p. 729) advertem ao afirmar “é importante reconhecer as contradições inerentes ao capitalismo que forjou a dualidade estrutural, produziu uma escola que exclui alunos das camadas populares e agora a convoca a inclui-los”. Nesse sentido, é necessário ter clareza do contexto em que os programas se materializam, pois por mais bem intencionados que eles possam parecer, trazem as marcas da ideologia dominante.

Assim, compreendemos que nenhum programa desenvolvido com perspectivas favoráveis à transformação das estruturas perversas do sistema capitalista será realizado sem vivenciar experiências desafiadoras. Entendemos que são justamente os desafios que nos movem e nos fazem pensar que apesar das adversidades, sem um esforço coletivo nossas intenções e ações servirão mais para sustentar o poder hegemônico do que para transformá-lo em prol das classes menos favorecidas da sociedade.

No que tange a materialidade do PROEJA na Escola tecnológica de Abaetetuba, os entraves e desafios se manifestaram desde sua gênese, nesse momento atuávamos na Instituição como técnica em educação e testemunhamos as angústias e as dificuldades dos professores para compreender e aceitar o novo. O medo e a incerteza em relação à lotação, visto que eles questionavam, entre outras coisas, a possibilidade do Programa não dar certo e virem a perder suas cargas-horárias no ensino médio regular.

Outra questão, presente nos diálogos com os professores que lhes causava inquietação era o medo de trabalhar com o PROEJA, talvez pela frágil formação adquirida nos cursos de formação inicial, especialmente para desenvolver as especificidades educacionais, entre as quais se encontra a formação para a EJA. A situação parecia se agravar ao se tratar dos profissionais com atuação nas disciplinas específicas do desenho curricular dos cursos técnicos. No caso da Escola Tecnológica de Abaetetuba, esses profissionais são engenheiros ambientais, engenheiros da computação, bacharéis em direito, os quais em suas formações

não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas pedagógicas que lhes oferecesse o mínimo de formação para atuar de forma competente na docência.

Além destes entraves, a SEDUC/PA carece de um quadro de profissionais para atuar nas disciplinas específicas do desenho curricular dos cursos técnicos que se propõem a ofertar nas várias escolas tecnológicas do Estado. Na ausência de concurso público específico para a educação profissional e tecnológica, a SEDUC/PA opta pela contratação de profissionais de diferentes áreas de atuação em regime de contrato temporários e eles alimentam a esperança de que posteriormente possam compor o quadro de profissionais concursados, já que esta Secretaria anuncia a possibilidade de realizar concurso para os profissionais que atuam ou vão atuar nas escolas de educação tecnológica deste Estado.

É mister destacar que a maioria dos profissionais da área específica dos cursos técnicos, além da ausência de formação pedagógica, não obteve uma formação prévia por meio de processos formativos para atuar na docência, por isso contam com os saberes da experiência que adquiriram quando alunos ou em outras situações de aprendizagens vivenciadas fora da formação inicial. Estudos de Shiroma e Lima Filho (2011, p. 735) revelam que “boa parte dos professores que atuam em ETP, inclusive PROEJA, nas redes estaduais, têm contratos de trabalho temporários. A marca desses contratos é a precariedade salarial e a incerteza, na medida em que eles podem não ser renovados para o ano letivo seguinte”.

Nesse sentido inferimos que esses entraves e desafios vivenciados ainda na gênese do Programa, talvez estejam relacionados à forma como as políticas públicas educacionais são planejadas e propostas pelo Estado para serem executadas pelas unidades de ensino. O medo que os professores da base comum demonstraram sentir ao pensar na possibilidade de perder seus postos de trabalho são reflexos do desrespeito com que a classe dos professores é tratada neste país. Esses profissionais embora concursados estão sempre de prontidão e em alerta, porque raramente são cientes das mudanças que o Estado empreende. O receio dos professores em trabalhar com os jovens e adultos revela as fragilidades nas políticas públicas de formação de professores, as quais ao serem propostas nos textos legais, pouco consideram as camadas excluídas da sociedade, estas no decorrer da história ficam às margens do processo educacional, visto que a formação inicial dos professores é pensada para atender classes homogêneas.

Nas entrevistas realizadas com os professores, quando questionados, em relação aos entraves e desafios por eles vivenciados durante a execução do Programa, os mais recorrentes compreendem aspectos relacionados à:

ausência de equipamentos nos laboratórios para realização de aulas práticas para eles vivenciarem o que aprendem na sala de aula. Além da falta de recursos materiais da SEDUC e uma série de fatores externos e internos do nosso próprio trabalho também que contribui com essas dificuldades (PROF^a CLARA);

as maiores dificuldades é por eles estarem afastados por um período longo ou pelo próprio nível de aprendizagem dos alunos não ser compatível com que a escola oferece. E aí é necessário você ter metodologias para que o aluno não saia de sala de aula. A escola, na medida do possível procura comentar nas reuniões, só que devido existirem muitas atividades ou os professores e coordenadores se direcionarem para outras atividades esquecem-se de focar no que interessa. A partir desse semestre, nós já estamos revendo conceitos para poder trabalhar com mais empenho (PROF^aR. NASCIMENTO);

quando o aluno se evade por falta de motivação dos educadores, se ele chegar à sala de aula e não tiver um atrativo ele não volta mais. Por isso que é primordial a formação desse profissional, porque aí ele vai entender o porquê de trabalhar e como trabalhar. O planejamento se volta para outros assuntos dentro da escola e a questão do ensino aprendizagem fica por último. Geralmente se preocupam com o professor se ele está dando aula, se é assíduo ou não e não se preocupam se está havendo aprendizagem (PROF^a MARIA CLARA);

a realidade dos alunos a qual temos que nos adaptar, ausência de recursos, não têm livros específicos. Nos encontros pedagógicos os professores relatam as experiências que tiveram na sala. Entendemos a situação dos alunos, a escola, a coordenação também entende. É claro que não tem como aprovar, dar ponto de graça para o aluno. Entender é uma coisa. É preciso fazer com que aquele aluno recupere o conteúdo, o trabalho, mas ele vai ter que se esforçar pra isso (PROF. MSV).

A identificação dos desafios presentes nos registros das falas dos professores evidenciam questões relacionadas a aspectos infraestruturais e materiais didáticos, evasão escolar, ensino-aprendizagem e acompanhamento pedagógico, bem como de formação de professores com foco no que eles mais precisam saber, o quê, para quê e como trabalhar com jovens e adultos com base em um currículo integrado.

No que tange à infraestrutura e materiais didáticos, já dissemos que a Escola Tecnológica de Abaetetuba dispõe de espaço físico adequado, entretanto, a escola carece de equipamentos laboratoriais adequados para dar qualidade à formação dos alunos dos dois cursos que a Instituição oferece (Informática e Meio Ambiente). A ausência de livro didático específico para esse público é outro entrave. O Prof. MSV diz que trabalha com as sobras dos livros dos alunos do ensino médio integrado. Essas questões infraestruturais e materiais interferem de forma negativa no aprendizado dos alunos, especialmente por se tratar de um

curso que objetiva integrar teoria e prática. Na concepção gramsciana, quando se almeja uma escola criadora com alunos protagonistas de suas aprendizagens, os educadores precisam exercer a função de guias que ajudam a conduzir os alunos de forma competente, ou seja, “nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional” (GRAMSCI, 1989, p. 125). Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem constitui-se um processo de descoberta em que os alunos adquirem maturidade intelectual e buscam suas aprendizagens por meio das experiências que realizam. Por isso, quanto mais eles tiverem acesso aos recursos didáticos e pedagógicos, maiores serão as chances de obterem sucesso nos estudos.

Corroborando nesse sentido os ideais de Ramos (2011, p. 777) quando ressalta que os alunos que ingressam na EJA são sujeitos possuidores de conhecimento, e “suas experiências educativas – formais ou não – lhes proporcionaram aprendizagens que devem se constituir como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal”. Isto exige repensar tempos, espaços curriculares, recursos humanos capacitados e materiais disponíveis, a fim de garantir as finalidades a que se propõe o Programa. Na concepção da prof.^a Maria Clara é por meio da formação continuada que os professores adquirem os saberes necessários que os potencializem a construir estratégias metodológicas em favor da permanência do aluno com sucesso no sistema educacional, pois só assim compreenderão como e porque ensinar.

Em relação ao ensino-aprendizagem, como um dos entraves que percebemos, é existir pouco acompanhamento, inclusive para considerar o que o PROEJA exige em termos de concepções e princípios. A fim de que a articulação entre teoria e prática assuma o trabalho como princípio educativo. O acompanhamento restringe-se mais a pontualidade e a frequência do docente,

No tocante ao acompanhamento pedagógico, dois professores expressam que os desafios podem estar relacionados a pouca importância que é dada à formação deles nas horas pedagógicas (HPs) relatam que em virtude do excesso de atividades, como: eventos festivos, a própria complexidade da dinâmica da Instituição ao agregar formas diferenciadas de oferta de cursos, como já mencionamos nas seções anteriores, etc. essa formação deixa de ser prioridade. As horas pedagógicas quando não estão desvinculadas de seus objetivos, qual sejam, de tornar-se espaço de reflexão entre os professores, de troca de experiências, de discutir as potencialidades e fragilidades presentes na materialidade de suas práticas podem se constituir em valiosos momentos de formação continuada reforçadores do desenvolvimento

pessoal e profissional dos professores. Todavia, o que percebemos nos relatos dos professores da Escola Tecnológica de Abaetetuba é que as HPs estão desvinculadas de seus objetivos e urgências ao deixar de priorizar questões, não condizentes com a formação de professores em prol do ensino com qualidade que precisa ser desenvolvido. Ao se referir à importância das HPs como espaço-tempo de formação de professores, Albuquerque (2008, p. 94), assim se expressa:

A hora pedagógica, neste sentido, se constitui em uma proposta de aproveitamento do tempo profissional do professor, mas somente poderá vir a se concretizar como tempo de construção dependendo da quantidade, finalidade e da forma como é proposto nas escolas, pois deve ser garantido um espaço da presença efetiva da partilha da experiência profissional do professor, em um momento/espaço de reflexão.

Entretanto, é muito comum nas escolas públicas brasileiras esse espaço de formação ser utilizado para muitos fins, menos para processos formativos com os professores. Estudos realizados por Machado (2011, p. 694) sobre o desafio da formação dos professores para a ETP e PROEJA revelam que:

por em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdo da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

Esses aspectos identificados, pela autora mencionada anteriormente, para a execução de currículos integrados, conforme exige o PROEJA, são passíveis de serem apreendidos nos encontros de formação continuada em serviço ou em outros espaços formativos, como as HPs. É especialmente, nesses momentos que os professores precisam dialogar sobre as experiências positivas e negativas com as quais convivem no exercício da docência. Por isso, pensamos ser esse o espaço propício para juntos construírem metodologias e projetos interdisciplinares que os potencializem a exercitar práticas pedagógicas concernentes com os objetivos do PROEJA. Para tanto, é necessário que as horas pedagógicas sejam repensadas, bem utilizadas e se constituam em momentos de discussões permanentes entre os professores, que os habilitem à compreensão das categorias básicas do ensino defendidas no PROEJA, entre as quais citamos: o trabalho como princípio educativo, a integração entre conhecimentos gerais e técnicos, na perspectiva de uma formação humana defendida por Gramsci, conforme evidenciamos na seção 2.

No entendimento da equipe pedagógica, os entraves e desafios são identificados a partir do lugar que cada membro da equipe ocupa na execução do PROEJA, por exemplo, para o CI. Tatá, responsável, principalmente pela inserção dos alunos nos espaços em que poderão estagiar, os entraves dizem respeito,

ao empresário que se recusa a fazer o convênio para os estágios curriculares obrigatórios, embora a gente deixe claro que ele não terá ônus nenhum com isso, mas é difícil convencê-lo a aceitar um aluno estagiário dentro de sua empresa. Processos burocráticos e lentos que infelizmente são exigidos. Um exemplo disso são os desencontros de informações, às vezes, a gente segue um caminho com as orientações que são dadas pela SEDUC depois não é bem aquilo e você tem que desfazer tudo o que já fez e iniciar tudo de novo. Parece que agora os processos são menos que antes, o caminho começa a tomar um novo rumo, mas mesmo assim as dificuldades são imensas.

Os estágios curriculares obrigatórios se constituem componentes imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem do PROEJA, já que nesses espaços os alunos terão a possibilidade de relacionar na prática, conhecimentos gerais e profissionais, os quais na concepção de Ramos (2011, p. 776) só se “distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente, [...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, [...] nem somente específico”. Contudo, desenvolver esses estágios curriculares obrigatórios torna-se cada vez mais difíceis tendo em vista que os empresários temem que esses alunos se apropriem das oportunidades que lhes são dadas e confundam com direitos trabalhistas. Além disso, percebemos no dizer do coordenador de integração que a falta de comunicação ou comunicações desencontradas atrapalha o trabalho desse profissional e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

As coordenadoras pedagógicas e de ensino, as quais estabelecem uma relação mais próxima com os professores e alunos, por sua vez, associam os entraves e desafios a problemas de evasão, dificuldades de aprendizagens em virtude do tempo de afastamento dos alunos da escola, ausência de metodologias apropriadas ao público do PROEJA e formação dos professores. Essa última, precisa ser efetivada com mais frequência para ajudá-los a esclarecer a proposta, modificar a prática dos professores, sobretudo, quanto aos elementos estruturantes da didática, como podemos observar no seu relato, abaixo:

de modo geral, a maior dificuldade é a evasão por questões que fogem do nosso controle como violência e trabalho. A questão da aprendizagem, o aluno que estava muito tempo afastado da escola e quando retorna você não consegue chegar ao nível de conhecimento que ele tem, e ele ao se deparar com essa realidade, também evade. Outra questão é a metodologia pra

trabalhar com esse público. São poucos os professores que se preocupam utilizar uma metodologia diferenciada com o PROEJA, ainda querem usar a mesma metodologia que trabalha com outras turmas. Como coordenadora pedagógica, o desafio é a formação dos profissionais, de reunir, de discutir, de implementar metodologias diferenciadas, porque essa é, também, uma responsabilidade da coordenação. Ao mesmo tempo é preciso saber se as metodologias discutidas vão ter retorno, o diálogo com o professor é fundamental para a superação das dificuldades do nosso trabalho (CP. MARTA);

o que preocupa no PROEJA é a evasão, é a desistência, é montar uma turma que tem processo seletivo com 30 alunos e você vê que de repente daqui a pouco só tem 15, só tem 10, então é muito preocupante, primeiro porque isso é um custo elevado e tem uma série de pessoas lotadas para tal turma. De que forma elaborar uma estratégia para que esse aluno tenha um incentivo maior de não desistir? Nós temos uma equipe de atendimento especializado, que é uma assistente social e uma psicóloga que fazem visita domiciliar, acompanhamento, mas mesmo assim, ainda continuamos tendo muitas desistências e situações delicadas e difíceis de lidar (CE. ANA).

Um dos desafios relatados pelas coordenadoras refere-se à evasão. É interessante perceber que esses profissionais atribuem o problema, à ausência de metodologias adequadas desenvolvida pelos professores para trabalhar com o público do PROEJA. Porém, não se colocam como responsáveis em propor aos professores, formação capaz de contribuir para a construção de novas metodologias.

Ainda sobre o assunto, uma coordenadora diz que os motivos da evasão escolar persistem e segundo ela decorrem de questões externas como violência e trabalho, bem como de problemas metodológicos e de formação. Possivelmente, todos os entraves expostos pelos coordenadores procedam, porém é relevante considerar que a questão da evasão escolar é muito mais abrangente, é problema histórico em nosso país e precisa ser compreendido em uma perspectiva macro que possui relação direta com as questões das políticas públicas destinadas a esse público. Como vimos na segunda seção deste trabalho, a partir das contribuições de Haddad e Di Pierro (2000), os projetos educacionais destinados à EJA, no Brasil, sempre estiveram a serviço dos interesses da classe dominante, no intuito de atender apenas a demanda do processo de produção, enquanto que os outros aspectos como formação humana e cidadã estiveram em segundo plano.

Importa salientar que a evasão escolar não se justifica apenas por demandas de políticas públicas, porém esta é uma questão que necessita ser considerada se não corremos o risco de só atribuir à escola, aos professores e aos próprios alunos a responsabilidade por tal situação. É mister que os problemas relacionados a esse entrave precisam ser discutidos e problematizados com sugestões e desenvolvimento de alternativas, na tentativa de saná-los

ou minimizá-los, sem deixar de conferir-lhes seu caráter macro estrutural que envolve questões relacionadas às políticas públicas educacionais e situações do contexto social, político, econômico e cultural em que os sujeitos da EJA estão envolvidos.

Outro elemento comum no registro dos professores e da equipe pedagógica diz respeito às práticas docentes que alcancem o nível de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com mais tempo de afastamento. É curioso que mais uma vez esse desafio surge como se a escola não conseguisse adequar suas metodologias ao nível de conhecimento que os alunos possuem o que vem a se refletir em processos de evasão e reprovação. Essas questões, segundo Ciavatta e Rummert (2010, p. 466), são reflexos da forma como:

nossa escola organiza-se, em todos os níveis, pela lógica fordista. Como tal, está estruturada para ensinar a muitos alunos – como se eles fossem apenas um – os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual. Construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo.

Por isso, iniciativas como a do PROEJA precisam ser incorporadas ao projeto político-pedagógico da escola, lugar em que estão delineadas as concepções de educação, de homens e da sociedade que se deseja, bem como os processos metodológicos e pedagógicos necessários à efetivação de tais propostas. Para tanto, necessita haver empenho, estudo e reflexão acerca de tais processos contidos em suas concepções e princípios.

Apesar disso, quando questionados sobre como se realiza o trabalho com os jovens e adultos do PROEJA, unanimemente os professores responderam:

é um pouco mais detalhado, o assunto que eu dou, eu repito várias vezes, se alguém não entendeu, eu torno repetir. Às vezes, se o trabalho que eu passo alguém não consegue entregar, procuro saber os motivos porque ele não fez. Existe todo um cuidado para ver se eles estão absorvendo aquele conteúdo, não é jogar, passar direto, porque eles têm essa dificuldade de absorver o conteúdo (PROF^a CLARA);

Ministro o mesmo conteúdo independente da formação (ens. médio integrado, subsequente e PROEJA) só que a metodologia é que difere. Percebo a diferença entre os alunos, os que estudam no integrado captam mais o assunto, porém são mais dispersos; os do subsequente captam mais rapidamente por já terem concluído o ensino médio; os do PROEJA se concentram mais, porém tem dificuldades na aprendizagem (PROF^a R. NASCIMENTO).

o PROEJA é uma forma de ensino médio diferente das demais. Precisa de uma metodologia diferenciada porque são pessoas que possuem experiências e realidades de vida diferentes, trazem situações diversas de casa, do trabalho, as quais o professor precisa se adaptar a fim de não perder o aluno e para que ele não se desestime. Um aluno especial deve ser tratado de forma especial. O professor deve ser sensível e maleável às situações com o aluno que chega atrasado porque veio do trabalho, que é pai de família, mãe de família, que não tem com quem deixar os filhos, que estudam e trabalham ao mesmo tempo, têm outros afazeres, problemas particulares. Não podemos avaliar o aluno do PROEJA, como avaliamos os outros alunos. Tem que ter sensibilidade, sem deixar a desejar o nível de aprendizagem (PROF^a MARIA CLARA);

com o PROEJA eu trabalho o mesmo conteúdo de forma diferente. Porque a forma como o integrado vai receber aquele conteúdo o PROEJA não vai receber, então tem que ser diferenciado, eu trabalho um assunto de duas formas diferentes, se tivesse um material específico para o PROEJA, com certeza facilitaria muito mais (PROF. MSV).

Percebemos, a partir das descrições e reflexões dos professores, já haver preocupação por parte deles em relação a metodologias e recursos materiais específicos, com perspectivas de contribuir a fim de diminuir a evasão escolar. Contudo percebemos que as iniciativas são pessoais, como se cada professor, a seu modo, estivesse procurando acertar. A maioria das falas expressam sentimentos de respeito, compreensão, sensibilidade e humanismo para com os alunos do PROEJA. Entretanto, essas reflexões merecem ser socializadas, questionadas e estudadas em conjunto com seus pares nos encontros de formação continuada a fim de construir alternativas para modificar as situações registradas. Pensamos que a equipe pedagógica precisa se apropriar desse reconhecimento que os professores demonstram pelas especificidades educacionais do público do PROEJA e envolvê-los mais em atividades formativas. Para Veiga (2011, p. 29),

a formação do professor que inova precisa não só partir de um marco integrado que oriente a sua caminhada, por meio do projeto político-pedagógico, como também eleger propostas que contemplem a gestão institucional e as novas perspectivas didáticas, além de apresentar possibilidades de ação e que apostem que inovar é possível, com todas as dificuldades cotidianas.

Assim concebida, a formação de professores sai da dimensão pessoal e passa a atingir o coletivo como componente integrante da proposta pedagógica da instituição, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois como assevera Imbernón (2009), a formação de professores precisa sair do campo de outros ou eles para o campo do nós.

Na percepção dos alunos, os entraves e desafios estão relacionados a fatores próprios das condições socioeconômicas em que eles vivem como: falta de segurança, distância entre escola e trabalho ou residência, tempos que não se conjugam, ou seja, trabalho e estudo. Também, se evidencia as condições físicas, como cansaço por jornadas longas de trabalho. Apenas uma aluna se refere à qualidade do ensino, como pode ser percebido a partir dos excertos abaixo:

um desafio se refere à questão do tempo, devido a gente ter uma idade maior, já não há aquele tempo disponível, tem que trabalhar para correr atrás do prejuízo e também tem que estudar. Então temos que saber conciliar esse tempo, independente disso, na sala de aula tu tem que fazer, dá teus pulos e resolver tuas dificuldades. Os professores, do PROEJA são bons, eles ajudam os alunos de todas as formas. Se não fosse a ajuda dos professores, com certeza a maioria já teria desistido e até talvez eu, já pensei em desistir, mas um vai buscar o outro e isso é muito satisfatório (A. ALINE);

o desafio é com relação ao tempo, pois trabalho desde 06h30min da manhã às 18h30min da tarde, às 19hs tenho que chegar à escola. O cansaço é grande, mas a pessoa tem que ter objetivo na vida, é preciso superar muita coisa. Só vejo a minha família quando chego, mas não fico com eles. Sei que eles entendem que não faço isso por mim, mas pela família. Desejo dar algo melhor pra eles, penso que um dia eles vão entender o motivo da minha ausência (A. RODRIGO);

uma dificuldade, inclusive percebida por meus colegas é que de vez em quando eu durmo em sala de aula devido o cansaço porque trabalho de entregador de água e ando no sol o que me deixa desgastado. Quando chego à noite venho pra escola e me sinto cansado com dores nas costas, com desejo de dormir, por isso, às vezes durmo, mas não desisto. De vez em quando passo uma água no rosto e bola pra frente (A. CLÓVIS).

a questão da distância e da segurança também. Outra questão é quando curso não está proporcionando a qualidade de ensino que tu espera isso desamina. (A. MARIA)

Apesar dos entraves e desafios, especialmente os relacionados à escassez de tempo disponível para os alunos se dedicarem aos estudos, visto que dos quatro participantes da pesquisa, três trabalham. Os registros demonstraram que esses sujeitos são possuidores de valores, convicções, certezas e incertezas que os impulsionam a não desistir de seus objetivos. Talvez essa seja uma das razões que estimula os professores, apesar da complexidade e dos desafios a gostar de atuar com esse público.

Nas entrelinhas das falas dos alunos percebemos que existem muitas expectativas em relação ao curso, isso motiva os que persistem, a permanecer, apesar dos desafios que enfrentam, uma vez que objetivam dar melhores condições de vida aos seus filhos e à sua

família. Em contrapartida, nas conversas informais com a A. Aline ela deixa escapar que quando o curso não proporciona a qualidade esperada pelos alunos, isto causa desmotivação, o desabafo indica, principalmente, a fragilidade nas metodologias dos professores que atuam nas disciplinas da base específica do desenho curricular, por carecerem de metodologias que facilitem a compreensão acerca dos conteúdos.

A inquietude da referida aluna nos leva a inferir um agravante na materialidade do PROEJA, uma vez que a maioria dos profissionais da base em questão são bacharéis com escassos envolvimento em processos formativos voltados à docência, sem muitas perspectivas de construir suas profissões docentes. Por isso, torna-se difícil produzir a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura ao desenvolver os princípios expostos no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a). Esses sujeitos, também, por não fazerem parte do quadro de profissionais concursados, vivem a instabilidade da formação, atuam com contratos temporários, sem a expectativa de que continuarão a atuar na docência, no próximo ano. Estudos de Shiroma e Lima Filho (2011, p. 737) destacam esse dilema quando afirmam: “exposto a precárias condições, o professor substituto realiza aquelas atividades inerentes ao trabalho docente com a particularidade de ter que construir estratégias para assegurar a permanência do trabalhador-aluno na escola, quando nada pode fazer para garantir a sua”. Tal situação requer empenho do poder público na abertura de concurso para que os docentes possam construir a identidade de professores e se dedicar às ações do Programa.

Frente aos desafios expostos pelos participantes, percebemos que a escola desempenhará papel primordial se for capaz de se apropriar de tais desafios e trabalhar em favor da qualidade do ensino. Para tanto, fatores como a formação dos professores, condições de recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos e a valorização dos saberes que os jovens e adultos trazem das experiências são questões referenciais na busca pela qualidade do ensino oferecido no PROEJA. “Trata-se, portanto, de reconhecer a classe como locus de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos deles derivados” é o que nos alertam Ciavatta e Rummert (2010, p. 467).

No anseio de contribuir com a qualidade do ensino ofertado no PROEJA, os entrevistados identificam os principais fatores, que em suas concepções interferem na qualidade do ensino e propõem as possíveis saídas para modificá-los ou minimizá-los.

Na concepção dos professores, há necessidade de:

mais cursos de capacitação exclusivos aos profissionais do PROEJA. Por ser tratar de uma turma que merece um atendimento diferenciado (PROF^a CLARA);

acompanhamento aos professores que estão em dificuldade. De repente um instrumental que chegasse a esse professor, reuniões específicas, encontros quinzenais ou bimestrais que não deixassem rolar muito tempo. Fazer um planejamento do horário dos alunos que estão com dificuldades e oferecer reforço para esses alunos com outro professor no horário da jornada (PROF^a R. NASCIMENTO);

é a formação dos professores e o conhecimento também do aluno em saber o que é o PROEJA, porque muitas vezes, ele vem com o impulso de querer terminar o ensino médio, ter um diploma, mas muitas vezes ele desconhece a proposta do Programa e sua função dentro do sistema educacional (PROF^a MARIA CLARA);

qualificar o profissional específico para o PROEJA, oferecer recursos também específico para o PROEJA eu acho que isso melhoraria a qualidade do ensino no PROEJA (PROF. MSV).

A demanda por formação continuada que contemple as especificidades do público do PROEJA é tema reiterado pelos professores ao se referirem às propostas à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, pensamos que para dar qualidade “formal e política”, compreendidas a partir do conceito de Demo (1994), ao ensino oferecido no PROEJA, é necessário ir além da formação de professores e abranger outros aspectos que, também, interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Entre os quais, citamos questões de infraestrutura física das instituições, de pessoal, materiais e estabilidade aos profissionais, este último influencia de forma negativa no desenvolvimento profissional desses professores, “uma vez que a fragilidade dos vínculos induz a encarar a docência como um ‘bico’” (SHIROMA e LIMA FILHO 2011, p.736), o que impede que esses profissionais construam uma trajetória na docência exercida como processo contínuo e permanente. Entretanto, esta é uma questão de políticas públicas e extrapola o campo de governabilidade das escolas.

Concordamos com Nunes (2008, p. 106) ao lembrar ser comum, ao se tratar da relação entre formação e mudança, atribuir um otimismo ingênuo à formação como se ela fosse suficiente para ensinar bem e para dar qualidade à educação. Segundo, a autora, essa dupla relação entre boa formação e bom ensino traz as marcas de múltiplos determinantes dentre os quais destaca: “condições precárias de trabalho, ausência de um plano de carreira, salários aviltantes e limites históricos e institucionais que envolvem tanto a formação de professores quanto o trabalho docente nas instituições de ensino”.

Outra sugestão apontada pela prof.^a Maria Clara que merece destaque, diz respeito à necessidade dos alunos conhecerem as concepções e os princípios que regem o PROEJA. Essa reivindicação pode estar relacionada ao fato de grande parte dos professores, também, desconhecerem as políticas do PROEJA, como já discutimos neste trabalho. Fazemos duas leituras dessa realidade: A primeira traz à tona a imprescindível importância que possui a formação específica como componente impulsionador de mudanças nas concepções dos professores, ou seja, a professora, citada era a única, dentre os professores do Programa que estava em processo de formação *lato sensu*, em PROEJA, portanto, com uma percepção mais abrangente das reais necessidades dos alunos. O alerta da professora, ao dizer que os alunos chegam à escola com o impulso de concluir o ensino médio de forma aligeirada para obter a certificação, sem conhecer a proposta do Programa apresenta elementos que merecem ser profundamente analisados e discutidos entre os professores, a equipe pedagógica e os alunos. Essa visão alargada da professora pode ser interpretada como mudança de concepção, a partir de sua inserção no Programa de formação continuada específica ofertada aos profissionais que atuam no PROEJA. Já a segunda leitura que realizamos é da necessidade do professor buscar o conhecimento principalmente, com base na pesquisa para se instrumentalizar e praticá-lo no processo de ensino-aprendizagem. Tal leitura que desenvolvemos está em consonância com o pensamento de Freire (1996, p. 29) ao afirmar que:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O autor ao afirmar que não há ensino sem pesquisa e vice-versa nos induz a trilharmos outros caminhos. Portanto, ainda que os incentivos do Estado à formação continuada sejam lentos, tímidos ou insuficientes, eles não eliminam e nem dispensam a prática da busca pela pesquisa por parte do educador. Em nossa leitura, os educadores deveriam ter clareza sobre os documentos que regem o PROEJA, discutir com os alunos essa política e as ideologias presentes nela, a fim de compreender as motivações que impulsionaram o Estado a implementar uma proposta educacional destinada aos jovens e adultos que objetivam uma formação integral e com perspectiva, segundo o discurso, de transformar-se em política pública.

Em relação às proposições feitas pelos membros da equipe pedagógica, na compreensão CP. Marta, o Programa deveria propiciar “bolsas de estudo, porque embora

exista na lei a questão de carga horária reduzida para os alunos que estudam e trabalham isso não funciona”. Suas proposições estão relacionadas a um dos desafios enfrentados na execução do Programa, reafirmado tanto pela equipe pedagógica quanto pelos professores referentes à questão da evasão escolar. Para a referida coordenadora, a estratégia poderá impedir que muitos alunos optem por interromper os estudos quando não conseguem conciliá-lo com o trabalho. Sobre o assunto, Frigotto (2011, p. 21), em entrevista concedida à Revista Retratos da Escola, quando questionado a respeito de como garantir ensino médio e educação profissional com qualidade, inclusive no turno noturno, assim se expressa:

o turno noturno, quando houver uma sociedade menos desigual e injusta, deveria desaparecer. É uma imposição da necessidade do jovem que estuda e trabalha ou procura trabalho. Para minimizá-lo, deveria haver um curso mais longo, com professores e equipes pedagógicas com mais tempo e preparo, para se dedicarem e uma equipe de apoio pedagógico com maior tempo e preparo, para auxiliar. Em termos materiais, deveriam ser escolas melhor equipadas que as diurnas. Uma bolsa de estudos para que esses jovens pudessem ter melhor qualidade de vida e acesso a bens culturais certamente teria efeitos positivos no processo formativo.

Enquanto a proposição da CP. Marta coaduna-se em pelo menos uma das propostas do autor citado anteriormente, ou seja, no oferecimento de bolsas de estudos aos alunos, as sugestões da CI Ana vão ao sentido contrário, como podemos constatar em seu relato “a saída seria cursos de geração de renda produtiva. O público do PROEJA são pais de família, pessoas comprometidas que chegam à escola cansados, o que eles querem muito é obter um certificado e melhorar a qualidade de vida através de um emprego”. A análise que fazemos das duas posições antagônicas é a de que por mais que as bolsas de estudo pareçam uma medida paliativa, é um incentivo para aqueles que vivem em condições precárias e pode colaborar para suas permanências na escola. Enquanto que aligeirar o curso e empurrar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, sem oferecer qualidade formal e social, vai de encontro ao que defende Gramsci (1989), ao pensar o trabalho como princípio educativo e a escola como espaço onde os jovens constroem sua autonomia, pensamento com o qual comungamos.

Para Frigotto, a elevação da qualidade do ensino para alunos trabalhadores passa pela realização de cursos mais longos, com professores, equipe pedagógica mais bem preparada e recursos materiais mais acessíveis. Entretanto, essa não é a realidade das escolas públicas que temos considerando os dados analisados. No sistema educacional da sociedade capitalista é comum a lógica de que aos filhos dos trabalhadores sejam oferecidos cursos aligeirados como

forma de empurrá-los o quanto antes para o mercado de trabalho, sem a devida formação e condições adequadas de trabalho na escola.

Muitos profissionais, sem compreender que essa lógica perversa faz parte de estratégias de ajustamento do trabalhador ao sistema capitalista, absorvem essas ideias sem conseguir fazer uma leitura crítica de tal contexto e acabam por reproduzir tais ideologias. Um olhar mais profundo sobre a realidade dos alunos trabalhadores, talvez demonstre que a situação de evasão e repetência tem raízes nas condições socioeconômicas, pois a maioria dos alunos que estudam a noite já enfrentou dois turnos de trabalho. Com os professores a realidade não se defere, sem contar o transtorno que passam ao terem de desenvolver suas atividades em mais de uma escola a fim de completar a carga-horária de trabalho. Todos esses fatores interferem na realização de um acompanhamento efetivo com aqueles alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem.

Sem contar que nem sempre a instituição dispõe de professores e equipe pedagógica com formação adequada para compreender as vicissitudes da educação de jovens e adultos. Daí a importância dos entes federados se unirem a fim de oferecer a formação continuada dentro das necessidades apontadas por todos, para que eles dominem as concepções, os princípios e a metodologia do Programa. Essa falta de compromisso em oferecer formação adequada aos docentes e coordenadores provoca instabilidade e desmotivação, em especial aos estudantes, mesmo que a proposta educacional em que estão envolvidos anuncie perspectivas inovadoras, como do ensino integrado e democrático tendo o trabalho como princípio educativo e com qualidade social.

Ainda com relação às proposições, o C. Lima, quando indagado sobre as necessidades e desafios à efetivação do PROEJA com qualidade, ele reflete:

De uma forma geral às escolas públicas do estado do Pará precisam de mais seriedade, mais recursos, menos corrupção. A corrupção é muito grande e faz com que o dinheiro previsto para chegar à escola chegue só em parte. O PROEJA, o ensino integrado são avanços da SEDUC, são projetos claros e avançados, projetos pedagógicos necessários, mas sua materialização passa por problemas práticos e simples. As escolas precisam de projetos para ter teto, luz, água, então não tem projeto pedagógico que dê certo numa situação dessas. Falta mais envolvimento e esses projetos serem incorporados nas ações da Secretaria de Educação, porque parece que são projetos de setores e não projetos da Secretaria e do Estado.

Na compreensão do C. Lima, a melhoria da qualidade do ensino extrapola o espaço das unidades educacionais. Reconhece o referido coordenador que muitos projetos avançados e necessários deixam de dar certo em consequência da falta de seriedade, da carência nos

recursos e desvio de verbas públicas. Além disso, os processos burocráticos da SEDUC impossibilitam que as escolas avancem na materialização das ações. A própria forma como a SEDUC está organizada no entendimento desse coordenador, em vez de facilitar parece inviabilizar as ações, por não compreender que independente do departamento que as coordena, são projetos da SEDUC, portanto precisam ser compreendidos como tal e não como se fossem desmembrados do todo.

No que diz respeito às proposições dos alunos, a maior necessidade sentida por eles diz respeito às questões de equipamentos nos espaços pedagógicos, como laboratórios multidisciplinares e de informática para realização de aulas práticas, além da necessidade de visitas técnicas, como constatamos em seus relatos:

a única coisa assim que eu acho que está deixando a desejar no nosso curso é a parte de laboratório tem que ir fazer mais prática, visitas técnicas, etc (A. RODRIGO);

a prática daria mais qualidade, porque você iria fazer a teoria na sala de aula e ia partir pra prática, porque eu acho que com a prática você se especializa melhor (A. ALINE);

em vista do curso de meio ambiente, eu acho que falta uma sala de laboratório pro nosso curso específico que não tem aqui (A. CLÓVIS)

a escola deveria oferecer palestra sobre o mercado de trabalho para dar mais incentivo, melhorar a qualidade, a expectativa do aluno (A. MARIA);

Dos quatro alunos entrevistados, três compreendem que a melhoria da qualidade do ensino exige condições materiais uma vez que a Instituição dispõe de espaço adequado para montagem de laboratório, mas necessita que os recursos materiais apropriados a esses espaços sejam disponibilizados pela SEDUC/PA. Para a A. Maria, se faz necessário, também, que a escola ofereça palestras sobre o mercado de trabalho. As proposições dos alunos de certa forma corroboram com as das demais categorias já analisadas. Não obstante, apresentam um fato bastante curioso, ou seja, uma inversão do que historicamente se faz na educação profissional de oferecer cursos que priorizam somente a prática, porém no caso ora analisado, em que a proposta é integrar teoria e prática, parece que em decorrência da frágil oferta de recursos humanos, financeiros e materiais os cursos ficam mais no campo teórico. Essas questões que parecem pequenas podem ter efeitos negativos na qualidade dos cursos, se não forem tomadas as necessárias providências envolvendo a responsabilidade de todos.

A partir das considerações dos três segmentos participantes da pesquisa concluímos que as proposições para melhorar a qualidade do ensino possuem implicações internas e

externas às unidades educativas e abrangem o campo das políticas públicas. Nesse sentido, consideramos que a educação com qualidade formal e social exige dos envolvidos no processo educativo, participação política, empenho e predisposição como componentes indispensáveis à efetivação com sucesso do processo ensino-aprendizagem, visto que sem tais elementos pouco podemos esperar das propostas que são designadas à melhoria da qualidade do ensino.

Vimos, portanto, nesta seção, nas percepções dos participantes que a formação continuada é questão indispensável ao desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA e também para promover a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, os professores e alunos destacam suas percepções sobre a relevância de tal formação para dar qualidade ao ensino oferecido no Programa. Apesar disso, afirmam ser uma prática pouco realizada de forma permanente e sistemática na Escola Tecnológica de Abaetetuba. A equipe pedagógica adverte que é preciso compreender a formação continuada para além dos encontros formais que se realizam nos seminários e congressos. Na percepção da CP. Marta, a formação continuada em serviço se realiza mesmo que de forma indireta por meio da prática do Conselho de Classe e nos momentos de jornada dos professores. Ao tomar por base o entendimento da CP. Marta acerca da formação continuada se faz urgente maiores e melhores esclarecimentos acerca do conceito de formação nesta Instituição, a fim de que todos entendam que a escola é *locus* privilegiado de formação continuada e de acordo com a dinâmica do trabalho específico de cada instituição essa formação pode se dar de diferentes formas, para tanto é necessário que os professores tenham claro o conceito adotado pela instituição. Caso contrário, os coordenadores continuarão a afirmar que existe formação continuada e os professores em contrapartida, vão alegar a ausência de tal formação.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As reflexões até aqui desenvolvida não têm a pretensão de se esgotar, muito menos pode ser compreendida com o objetivo de menosprezar as práticas educativas que se realizam nessa Instituição. Intencionamos com tais reflexões, oferecer pistas potencializadoras das discussões que envolvem a materialidade das práticas voltadas à EJA e colaborem para o entendimento do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como processo de formação continuada que possui relação epistemológica com outros aspectos educacionais que tratamos nas seções anteriores.

Ao familiarizarmo-nos com o objeto desta pesquisa passamos um tempo de muitas incertezas e questionamentos quando recorremos a diversas literaturas as quais aos poucos, ampliou-nos os horizontes e indicou-nos o caminho que nos conduziu a delimitação mais precisa do nosso objeto e possibilitou-nos compreender os pressupostos teórico-metodológicos pertinentes a orientar o delineamento das questões, as quais serviram de base para adentrarmos no espaço físico e nos aproximar dos sujeitos escolhidos para compor esta etapa de nossa investigação e, posteriormente, para a construção das reflexões presentes neste estudo.

A familiaridade com as literaturas e com os documentos oficiais que tratam da formação continuada dos professores demonstrou que o PROEJA apresenta uma proposta ousada de Educação de Jovens e Adultos. Sua gênese evidencia o contexto de lutas antagônicas em que o mesmo foi gestado, pois as políticas de educação profissional que o antecederam eram asseguradas pelo Decreto Presidencial nº 2.208/97, do governo de FHC, o qual promovia uma educação profissional apartada da educação geral. Contra esse Projeto de educação, muitos educadores progressistas e instituições educacionais saíram em defesa da integração da educação profissional à educação básica, a qual se materializou, mesmo que de forma tímida por meio do Decreto Presidencial nº 5.154/04, do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Vale dizer que mesmo nesse governo, apoiado pelos estudiosos que defendiam o projeto de educação integral, a conquista do projeto de integração não se efetivou nos moldes em que foi preconizado, nem tão pouco deixou de ter conflitos de interesses.

Na leitura do Documento Base constatamos a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos beneficiários desse Programa. Porém percebemos que sua materialidade com a qualidade pretendida no referido Documento envolve outros aspectos que precisam ser contemplados, como: recursos humanos com formação específica e pedagógica, recursos materiais, equipamentos tecnológicos adequados às especificidades dos cursos, entre outros.

Dentre as ações previstas nos documentos oficiais para efetivar o PROEJA nos princípios de uma educação integral, estão aquelas relacionadas à formação continuada dos professores, sob a justificativa de que tal formação representaria um componente básico necessário na materialização do Programa com o objetivo de superar processos educativos apartados. Contudo, relatos dos entrevistados acerca da materialidade da formação continuada no interior das escolas, como em nível de pós-graduação *lato sensu* revelem que apesar dos esforços, tanto dos profissionais que se empenharam na implantação desse projeto de educação profissional na rede estadual de ensino do Pará, quanto dos poucos profissionais que

estão no chão da Escola Tecnológica de Abaetetuba, as formações oferecidas não contemplam as necessidades da forma como reivindicam os professores e prevê os documentos oficiais que sustentam a proposta do Programa. Além disso, constatamos que são poucos os professores que atuam no PROEJA que possuem formação específica na área para atuar nesse Programa, o que concorre para refletir de maneira negativa na qualidade do ensino e conseqüentemente na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Quanto à concepção de integração, nos relatos dos professores e dos membros da equipe pedagógica da Instituição ficaram evidentes que o conceito de integração está relacionado apenas à junção dos conteúdos da base comum do currículo com os da base específica, relacionados à formação técnica. Entretanto, nos documentos que embasam o PROEJA e na concepção do coordenador da SEDUC, esse conceito extrapola o campo da justaposição de disciplinas na medida em que compreende a educação geral como parte indissociável da educação profissional, em todos os espaços e níveis onde se realiza a preparação para o trabalho, de forma que o trabalho se constitua em princípio educativo, no sentido de romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e garanta ao trabalhador o direito a uma formação que abranja todas as dimensões de sua vida e o potencialize a exercer seus direitos como cidadão em igualdade de condições.

É preocupante que na estrutura administrativa e pedagógica da Escola Tecnológica de Abaetetuba, não se conte com um pedagogo para atuar de forma exclusiva no PROEJA, profissional que pela especificidade formativa que possui, poderia contribuir com mais propriedade em criar estratégias que envolvam os professores e profissionais, especialmente aqueles que atuam na área específica dos cursos tecnológicos. A Instituição em questão conta com dois pedagogos que apenas colaboram, mas não de forma específica com os cursos de educação profissional de nível técnico, em especial com o PROEJA.

No que diz respeito aos entraves e desafios, a questão da evasão escolar aparece como um problema presente nos relatos dos professores e equipe pedagógica e eles apontam como principal causa, questões relacionadas à metodologia dos professores e à dificuldade da Instituição em atingir o nível de ensino dos alunos que ficaram afastados por um longo período do sistema regular de ensino. Em nosso entendimento, o problema é muito mais amplo e envolve questões no âmbito das políticas públicas educacionais, das condições de vulnerabilidade em que vivem os estudantes da EJA e falta de condições reais para desenvolver o programa.

Portanto, o conhecimento do programa, questões epistemológicas e metodológicas de como realizar a interação precisam estar presente nas discussões das horas pedagógicas, a fim

de que medidas possam ser tomadas a partir da realidade concreta em que vivem os alunos e os professores. Enquanto a instituição como um todo e os profissionais que aí atuam de modo particular não se identificarem com a EJA e com suas especificidades ao ponto de compreenderem que a dinâmica do trabalho pedagógica precisa ser diferenciada e realizada a partir da realidade sócio-política e econômica desses sujeitos, a escola vai continuar reproduzindo processos homogeneizadores. É importante alertarmos que um projeto educativo bem desenhado sem as devidas condições dadas não poderá apresentar resultados exitosos.

A partir das sugestões apresentadas pelos participantes para materializar a proposta do PROEJA com qualidade, do ponto de vista dos professores, se evidencia a necessidade de processos formativos sistemáticos, com um olhar especial para a formação dos professores que atuam na EJA, haja vista, segundo eles os escassos momentos de formação continuada em serviço serem direcionados a todos os professores que atuam na Instituição, sem um cuidado específico com a formação dos professores do Programa em análise.

Do ponto de vista dos coordenadores para dar qualidade ao ensino oferecido no PROEJA, há controvérsias, pois apesar da proposta do PROEJA defender que o ensino deve ser mais prolongado, de modo que os alunos adquiram uma formação consistente. E ainda a possibilidade dos alunos receberem bolsas de estudo como forma de incentivo; um membro da equipe pedagógica sugere o aligeiramento de tais cursos. É nesse sentido, que pensamos serem necessários maiores e melhores aprofundamentos acerca da proposta do PROEJA, porque diferente de um ensino que visa a inserir o trabalhador o quanto antes para atender as demandas do mercado, o Programa, pelo menos em termos ideológicos, se contrapõe a essa exigência eminentemente mercadológica e busca oferecer uma formação que toma o trabalho como princípio educativo.

Quanto às divergentes proposições dos coordenadores, pensamos que elas estão relacionadas ao tímido entendimento acerca dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que fundamentam o PROEJA, os quais defendem uma formação integral que contemple as diferentes dimensões da vida humana baseada nos princípios gramscianos.

Ainda que a proposta do PROEJA esteja pautada em concepções de formação integral, a materialidade desse Programa evidencia lacunas. No tocante à formação específica dos professores que atuam no PROEJA, na Escola tecnológica de Abaetetuba, eles relataram que aprendem mais no convívio com os alunos, ou seja, o desenvolvimento profissional desses professores toma por base principalmente os saberes da experiência que vivenciaram com

alguns jovens e adultos com os quais trabalham e as descobertas ao lidar com acertos e erros no seu trabalho docente

Apesar disso, identificamos fatores favoráveis como o espaço físico em boas condições; empenho e motivação de alguns professores; encontro semanal da equipe gestora e pedagógica para tratar das questões administrativas e pedagógicas da Instituição; participação coletiva dos alunos com os outros segmentos da comunidade educativa nos momentos de realização dos conselhos de classe, e especialmente o fato dos alunos do PROEJA exporem seus anseios e necessidades e proporem melhorais na qualidade do ensino da Escola Tecnológica de Abaetetuba.

Os desafios à efetivação da formação continuada que contribua no sentido de desenvolver a dimensão pessoal e profissional dos professores pode propiciar a qualidade social do ensino dos alunos do PROEJA. Porém vale dizer, que a Instituição está vivendo sua primeira experiência com o Programa. Sem esquecer que os profissionais responsáveis em materializá-lo foram formados em um contexto educacional que legitima os interesses do poder hegemônico.

Em síntese, podemos afirmar que a percepção dos sujeitos sobre a formação continuada, o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino a ser oferecido na Escola Tecnológica de Abaetetuba, por meio do PROEJA, precisa ser socializada, refletida e discutida para melhor compreender as finalidades, princípios e pressupostos do Programa.

As formações que a SEDUC/PA e a Escola Tecnológica de Abaetetuba desenvolvem não podem ser consideradas como continuada, visto que se faz de forma pontual, o comparecimento nos poucos momentos formativos dos professores fica prejudicado por falta de condições de trabalho que são importantes, como o professor ser concursado, ter carga-horária para poder se aperfeiçoar, atualizar, entender os eixos norteadores do Programa como trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A própria equipe técnica e os gestores precisam se apropriar do Programa, desses eixos e de como executá-lo para garantir um currículo integrado.

Esperamos que o resultado desta pesquisa contribua com a realidade concreta da Instituição, de modo a subsidiar ações que concorram para o alcance dos objetivos do referido Programa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andréa Souza de. *A hora pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da EJA*. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Pará 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A regulação da educação profissional do governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para a mobilização. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs). *Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006.

_____; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional* – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ARROYO, Miguel. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola: março de 2003.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrida (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 70. ed. Lisboa, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal: 1988. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br>>. Acesso em 18/01/2011

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96*, Brasília Distrito Federal / MEC, 1996.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 2.208*. 17 de abril 1997. Regulamenta o 2º parágrafo do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 1997.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.154*. 23 de julho 2004. Regulamenta o 2º parágrafo do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478*. 24 de junho 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 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840*. 13 de julho 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA*. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC. mimeo, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*: Documento Base. Brasília: MEC, fev. de 2007a.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

COSTA, Gilberto. *Baixa escolaridade mantém país no "top 10" da desigualdade mundial, avalia economista da FGV*. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas-noticias/2010/09/12/baixa-escolaridade-mantem-pais-no-top-10-da-desigualdade-mundial-avalia-economista-da-fgv.jhtm>. Acesso em: 21/07/11.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e sociais*. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 32, n. 11, p. 461-480, abril-junho 2010. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. *Saber pensar*. 4. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v.6).

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. Frigotto

_____. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. *Retratos da Escola/Escola de Formação da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.5, n.8, jan./jun. 2011- Brasília: CNTE, 2011.*

GADOTTI, Moacir. *A qualidade na educação*. Disponível em: <
http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 25/06/2012. Publicado em novembro de 2009.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional de professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora, 1999.

GEOVENALE, Flávio. (Mensagem pessoal). Mensagem recebida por rosilene@crisotrabalhador.org.br em 07 de agosto. 2011

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. mai/jun/jul e ago 2000 n° 14. Disponível em: <
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf>. Acesso em 03/04/2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela*. – São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: Novos Desafios para a Gestão. In: *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. Naura S. Carapeto Ferreira (Org.) – 2. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 116, p. 667 – 688, jul. – set. 2011.

- LACKS, Solange. Política de formação de professores e práticas curriculares. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (Orgs.). *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. *Revista Educação & Realidade*. 35 (1): 109-127, jan/abr 2010.
- LIMA, Rosângela Novaes. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). *Políticas públicas educacionais – o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes; OLIVEIRA, Jarbas. *Da cor do Norte: brinquedos de miriti*. Fortaleza, 2012.
- LUDKE, Menga; André, MARLI. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a ETP e PROEJA. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 116, p. 689 – 704, jul. – set. 2011.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARON, Neura Maria Weber; LIMA FILHO, Domingos Leite. *A importância dos estudos de ciência, tecnologia e sociedade na formação dos professores do PROEJA*. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/A_IMPORTANCIA_DOS_ESTUDOS.pdf>. Acesso em 24/05/2012.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem - 1ª Ed.*, São Paulo: Contexto, 2009.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade – Petrópolis*. 19. ed. RJ: Vozes, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- MONTEIRO, Albêne Lis. Autoformação: um mirar retrospectivo dos processos parciais formativos e a construção de identidades. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia*. Belém: EDUEPA, 2004.

MOURA, Dante Henrique. *Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores*. Disponível em:<
http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/ens_med_int_eja_dante.pdf>. Acesso em: 24/05/2012.

_____; PINHEIRO, Maria Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: BARACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique (Orgs.). *PROEJA no IFPA: práticas pedagógicas e formação docente*. Natal: IFRN Editora, 2010.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Definindo os sentidos da formação contínua de professores. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia*. Belém: EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos*. Belém, UEPA/CCSE/NEP, 2011.

PARÁ Secretaria de Promoção Social. Secretaria de Educação. *Plano de Educação profissional*. Belém, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações para implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrado para a rede estadual de escolas tecnológicas do Pará*. Pará – 2008a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Política de Educação Básica do Estado do Pará*. Belém, 2008b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *A educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos, volume II*. Belém – Pará: 2008c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 042/2008 – SAEN/SEDUC*. Cria a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA. Pará- 2008d.

_____. Abaetetuba. *Projeto Político Pedagógico Pastoral*. Escola em Regime de Convênio de Ensino Médio Cristo Trabalhador. Construção Coletiva realizada em 2009a

_____. Abaetetuba. *Regimento Interno*. Escola em Regime de Convênio de Ensino Médio Cristo Trabalhador. Construção Coletiva realizada em 2009b

PARÁ. Secretaria de Estado e Educação. *O ensino médio integrado no Pará como política pública*. PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elinilze Guedes (Orgs.). Belém: Seduc, 2009c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Integração Regional. Diretoria de Integração Territorial. *Atlas de Integração Regional do Estado do Pará*: Belém, PA: SEIR, 2010.

PARÁ. Governo do Estado do, Secretaria de Estado de Planejamento Orçamento e Finanças. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. *Estatística Municipal – Abaetetuba*. Disponível em:

<<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/abaetetuba.pdf>>. Acesso em: 25/07/2011.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. *Escritos sobre a educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. *Dever e direito à formação continuada de professores*. Disponível em: [HTTP://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol07/16/ponto de vista.pdf](http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf). Acesso em 15 de setembro de 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 116, p. 771 – 788, jul. – set. 2011.

RODRIGUES, Disnah Barroso. *Educação continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf. Acesso em: 06/06/2012.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 116, p. 725 – 743, jul. – set. 2011.

SILVA, Elvira Alzira da Fonseca et al. (2008). Formação integrada – PROEJA: uma reflexão em torno da concepção de trabalho – homem – conhecimento. In: SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues et al (Orgs.). *Curso de especialização do PROEJA no CEFET-PA em debate: experiências, estudos e propostas*. Belém: CEFET-PA, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e

GOMES, Maria Rosilene Maués. Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba.

129

SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). *A escola mudou*. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

Apêndices

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Com os/as professores/as

I - IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome:
- 1.2. Codinome:
- 1.3. Idade:
- 1.4. Sexo: F() M()
- 1.5. Formação:
- 1.6. Outra formação específica:
- 1.7. Tempo de experiência na área da educação:
- 1.8. Escola que Trabalha:
- 1.9. Endereço da escola:

II - PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E REFERENCIAL TEÓRICO

- 01 - Você conhece os documentos oficiais do PROEJA e as propostas contidas neles para a formação continuada dos professores? O que de fato tem se concretizado quanto a essa formação?
- 02 - O que você compreende por ensino médio integrado?

III. RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM

- 03 - Na sua formação inicial (licenciatura, bacharelado) você cursou disciplinas voltadas para a educação de jovens e adultos?
- 04 - Você já participou de algum curso de formação continuada específico para o PROEJA? E na escola acontecem momentos de formação para os professores do PROEJA? Como se dá esse processo?
- 05 - Na escola existe acompanhamento pedagógico para os professores do PROEJA? Como se dá esse acompanhamento?
- 06 - Em sua opinião, quem é responsável pela formação continuada dos professores que atuam no PROEJA?
- 07 - Fale-me da sua concepção sobre o processo de formação continuada de professores e as repercussões dessa formação à qualidade do ensino dos alunos do PROEJA?
- 08 - Como você compreende a relação entre formação continuada e seu desenvolvimento como profissional da educação?
- 09 - O que você entende por qualidade do ensino?

IV – ENTRAVES, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES NA MATERIALIZAÇÃO DO PROEJA.

- 9- Você já tinha experiência de trabalho com jovens e adultos?

7 - O que lhe motivou a trabalhar com o PROEJA?

8 - Fale-me das dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com jovens e adultos do PROEJA.

9 - Quais sugestões você apresentaria para melhorar a qualidade do ensino oferecido no PROEJA?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Aos Educandos (as):

I - IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome:
- 1.2 Codinome:
- 1.3 Sexo: F() M()
- 1.4 Idade:
- 1.4 Turma:
- 1.5 Escola que estuda:
- 1.6 Quanto tempo estuda nessa escola?
- 1.7 Endereço da escola:

II – SOBRE SEU INGRESSO E PERMANÊNCIA NO PROEJA

- 10 - Como você teve acesso ao PROEJA?
- 03 - O que lhe fez retornar à escola para estudar no PROEJA e quais suas expectativas com este curso?
- 04 - Há quanto tempo você estava afastado da escola? Por quê?
- 05 - Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no curso?

III – SOBRE A RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO PROEJA E PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

- 06 - Que conceito você daria para a qualidade do ensino recebido no seu curso (insuficiente, regular, bom, excelente)? Por quê?
- 07 - O que você acredita que falta para dar qualidade ao ensino que você recebe nesse Programa?
- 08 - O que você entende por qualidade do ensino?
- 09 - Como você compreende a formação dos professores que trabalham no PROEJA?
- 10 - A qualidade de ensino está relacionada à formação do professor?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Coordenador/a pedagógico/a, de ensino, de integração

I - IDENTIFICAÇÃO

- 1.3. Nome:
- 1.4. Codinome:
- 1.3. Idade:
- 1.4. Sexo: F() M()
- 1.5. Formação:
- 1.6. Outra formação específica:
- 1.7. Tempo de experiência na área da educação:
- 1.8. Escola que Trabalha:
- 1.9. Endereço da escola:

II - PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E REFERENCIAL TEÓRICO

- 1- Você conhece os documentos oficiais do PROEJA e as propostas contidas neles para a formação continuada de professores?
- 2 - O que você compreende por ensino médio integrado?

III - RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E QUALIDADE DO ENSINO.

- 11 - Em sua opinião, quem é responsável pela formação continuada dos professores que atuam no PROEJA?
- 12 - Que papel a coordenação pedagógica exerce no que se refere à formação continuada dos professores do PROEJA?
- 13 - Fale-me da sua concepção sobre o processo de formação continuada de professores?
- 14 - Que repercussões a formação continuada propicia à qualidade do ensino dos alunos do PROEJA?
- 15 - Quem organiza e como são organizados os momentos de formação continuada em serviço aos professores do PROEJA?
- 16 - Além da formação continuada em serviço, oferecidos pela escola, os professores participam de outros momentos de formação? Onde? Quando? Quem oferece?
- 17 - O que você entende por qualidade do ensino?

IV - PROPOSIÇÕES E DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROEJA.

- 10- Quais os maiores entraves e desafios que você enfrenta como coordenadora pedagógica desse Programa?
- 11 - Quais sugestões você apresentaria para melhorar a qualidade do ensino oferecida no PROEJA?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Coordenador/a da COEP/SEDUC

I - IDENTIFICAÇÃO

1.5. Nome:

1.6. Codinome:

1.7. Formação:

1.8. Local de trabalho:

1.9. Área de atuação:

II - PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E REFERENCIAL TEÓRICO

01 - O que é o PROEJA?

02 - O que é currículo integrado no PROEJA?

03 - Que referenciais teórico-metodológicos embasam a proposta do PROEJA?

III - RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO PROEJA E PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

04 - Houve preparação prévia, por meio da formação continuada, aos profissionais que intencionavam trabalhar no ensino médio integrado?

05 - Há oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* aos professores do PROEJA que atuam nas Escolas Tecnológicas do Pará? Como eles têm acesso?

IV - DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROEJA.

06 - Na sua avaliação o que precisa melhorar para dar qualidade ao ensino médio integrado, especialmente ao PROEJA?

07 - Há possibilidade do governo atual abandonar a proposta do PROEJA e esse Programa não se tornar uma política pública?

APÊNDICE E: DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, _____ mestranda pelo _____ sob matrícula de nº, _____ declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da Dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciar o seu conteúdo.

Abaetetuba-PA, _____/_____/_____

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UEPA

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: nº _____, residente e domiciliado (a) à _____, autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida a mestranda em educação _____, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Abaetetuba-PA, _____/_____/_____

Entrevistado (a)

Codinome para publicação: _____

APÊNDICE G: DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIAS COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Eu, _____, mestranda pelo _____, sob matrícula de nº _____ declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso das fotografias produzidas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos fotografados, usarei as imagens exclusivamente no relatório final da pesquisa. Garanto, ainda, que não farei uso das fotografias em prejuízo das pessoas e/ou da Instituição em que se realizou esta pesquisa.

Abaetetubal-PA, ____/____/____

Mestranda –

Matrícula nº

APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PUBLICAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS

Eu, _____, RG: nº _____, residente e domiciliado (a) à _____, professor (a) do _____ (a) autorizo a publicação das fotografias produzidas pela mestrande _____ para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico de fotografias como procedimento de pesquisa, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Abaetetuba -PA, ____/____/____

Professor (a)