

ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO PROEJA

Joscely Maria Bassetto Galera

UTFPR/Brasil

joscely@utfpr.edu.br

Marta Rejane Proença Filietaz

UTFPR/Brasil

martafilietaz@utfpr.edu.br

Resumo: As políticas públicas determinam as redes técnica de ensino como *lócus* indicado para a Educação de Jovens e Adultos, para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos, cerceados no seu direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade contribuindo para a inclusão social. Assim, este estudo de caso refere-se aos primeiros resultados desse desafio assumido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) ancorado no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), comprometido pela formação continuada de professores.

Palavras-chave: ensino superior; inclusão educacional; formação de professores; PROEJA; EJA.

INTRODUÇÃO

Na evolução histórica da educação, das necessidades humanas cada vez mais complexas deram origem à organização do conhecimento formal e institucionalização de um espaço comum, assim as escolas se definem socialmente como um espaço de aprender os conhecimentos científicos acumulados ao longo da história.

A escola, perspectivada nessa tarefa, teria a única preocupação em manter a tarefa de ensinar assumida desde a sua institucionalização, no entanto, as transformações sociais refletem de formas variadas e nos diferentes setores de atividade humana, que tem no sistema de produção, nesse século globalizado, acaba gerando as desigualdades sócio-cultural e econômico dos sujeitos.

Candau e Koff (2006) comentam que a globalização gera contradições que contribuem a violação dos Direitos Humanos, representado principalmente na injustiça cognitiva.

Tais considerações denunciam que as desigualdades sociais provocado pelo sistema de produção competitivo e globalizado demonstram indícios de pessoas excluídas da participação social, sobretudo, os jovens e adultos que permanecem à margem da educação formal, que não tiveram o acesso à educação na idade cronológica adequada á formação

escolar, categorizados socialmente como analfabetos, semi-analfabetos, analfabetos funcionais, enfim, denominações que retratam

a visão do analfabeto como um indivíduo alienado, incapaz, ignorante, à margem das decisões da sociedade e do poder construída ao longo da nossa história, continua influenciando a maneira pela qual os poderes públicos tratam a questão da educação de jovens e adultos, sua inclusão na sociedade e inserção no mundo do trabalho (SANTOS, 2009, s/p.).

Neste contexto, torna-se pertinente a caracterização desse segmento de pessoas excluídas do sistema escolar. Moura (2006) comenta que até mesmo quem conclui o Ensino Básico, não significa que adquiriu conhecimentos básicos para ingressar no mercado de trabalho ou de ingressar nas Instituições Superiores de Ensino (IES) públicas.

Em consideração ao contexto de inserção social por meio de ingresso no mundo de trabalho, constata-se que há uma crescente exigência de escolarização e de certificação profissional. Nesse sentido, no senso realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, revela que 26% da população total do país têm menos de oito anos de escolaridade, o que torna remota a possibilidade de uma participação social, política, cultural e econômica digna.

Dessa feita, as deficiências dos sistemas de ensino, admitida pelo próprio Ministério de Educação, tendo como fonte o Documento Base (2007: p.11) que direciona a educação dos Jovens e Adultos, “que refletem na escola terminam provocando a evasão das crianças das classes populares do ensino fundamental”. O documento aponta para os fundamentos das práticas pedagógicas reprodutoras dos padrões culturais uniformes sem considerar as especificidades educacionais dos alunos. De forma que, o ensino torna-se desestimulante resultando no fracasso escolar e na chamada evasão, sem contar que muitos chegam ao final do ensino fundamental sem o conhecimento básico, como da leitura e escrita.

As razões da evasão escolar são inúmeras, como aponta Documento Base do MEC (2007: p.18), pode revelar alguns motivos recorrentes do

nível socioeconômico; dificuldade para conciliar trabalho, família e estudo, assim como horário de trabalho e horário escolar; não-adaptação à vida escolar; tipo de proposta pedagógica da escola; mudança no horário de trabalho; gravidez; novo emprego; mudança de endereço residencial; baixo desempenho e reiteradas repetências; cansaço; problemas de visão; problemas familiares; distância da escola; doenças; transporte; horário; período de safra na zona rural; dupla ou tripla jornada de trabalho; processo avaliativo deficiente e excludente; migração para outras cidades/bairros; e baixa auto-estima.

Vale destacar que o número significativo de Jovem e Adulto com a formação deficitária resulta do segmento de pessoas que não tiveram o direito à educação no decorrer do seu desenvolvimento, resultando em pessoas que nunca foram à escola ou foram afastadas por inúmeras razões destacadas acima. Razões que conduzem na constatação de que os Jovens e Adultos que interromperam a vida acadêmica e que retornam à escola, na sua maioria, já passaram pela instituição escolar e traz uma bagagem de experiências educacionais negativas e um conhecimento e saberes empíricos construídos ao longo de suas vidas.

Em compasso com os dados do IBGE (2005) apud Documento Base do MEC (2007), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003, revelam que há 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Tais dados desvendam a urgência de uma política definitiva e perene com vistas à melhoria das propostas do ensino fundamental e médio,

a fim de minimizar o abandono escolar, assegurar a universalização do acesso e efetivamente promover a aprendizagem. Essa é a política estruturante e sua concretização passa obrigatoriamente pelo enfrentamento dos problemas do ensino fundamental e médio, discutidos ao longo deste e dos demais documentos que fundamentam a Educação Profissional e tecnológica na perspectiva de sua integração com a Educação Básica (BRASIL, 2006 apud Documento Base do MEC, 2007: p. 20).

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos tem sido alvo de vários investimentos em campanhas e programas que não tiveram êxito pelo seu caráter emergencial, e na maioria das vezes assistencialista e politicamente intencional, ao longo da história, o que remete na necessidade de uma contextualização histórica.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO HISTÓRICO

Na dimensão dos estudos sociológicos que intenciona a minimização dos impactos e as desavenças sociais e, sobretudo, as educacionais, oriundos da sociedade globalizada, configuram no desafio contemporâneo da educação que se formaliza na Educação de Jovens e Adulto acima de 15 anos.

Segundo Ferreira Júnior e Bittar (1999), a suposta origem da educação de adultos atribui aos padres jesuítas em 1949, que tinha como foco a catequização dos adultos e

adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social.

Em 1910, segundo informações do IBGE apud Shvoong (2008: s/p.), “o direito a ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos”. Logo, alguns grupos sociais mobilizam-se para organizar campanhas de alfabetização chamadas de “Ligas”. Com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos torna-se oficial, com lançamentos de campanhas, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL. As campanhas desenvolvidas respondiam às necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial (além da necessidade de ampliar os “currais” eleitorais mantidos pelas práticas “clientelísticas”).

Teixeira (2008) comenta que a década de 1950, as iniciativas educacionais para adultos voltavam-se em formar eleitores, uma vez que os analfabetos não votavam. Dessa época, pode-se atribuir o surgimento de alfabetizados que só desenhava os seus nomes, efetivando erroneamente o conceito de alfabetização e de aprendizagem.

No início da década de 1960 a alfabetização juntou-se aos movimentos estudantis e sindicais e a questão do analfabetismo passou a ser vista como consequência direta da pobreza e de uma política de manutenção de desigualdades. Na necessidade de uma proposta que superasse as concepções de educação assistencialista e fragmentada, proferidas dentro dos paradigmas conservadores, Paulo Freire (1921-1997), apud Documento Base do MEC (2007), desenvolveu o Método Paulo Freire voltado para alfabetizar os adultos, com destaque na década de 1960. Ele criticava a forma tradicional e mecânica de ensinar baseada nos textos fragmentados e sem sentido das cartilhas. Da iniciativa de educar o homem do campo, o ensino de adulto passou a ter o enfoque de direito social (Nascimento; Collares, 2005).

Durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal que, em 1967, autorizou a criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985, passa a se chamar Fundação Educar), tendo como principal objetivo: erradicar totalmente o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão-de-obra necessária aos seus fins aos interesses capitalistas do Estado (Teixeira, 2008).

A LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBREAL quanto: a profissionalização para o mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos. Em resposta a esse desafio, comentam Nascimento e Collares (2005), inovações são propostas pelas políticas públicas, nos últimos anos, na tentativa de democratizar a educação básica. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Da segunda metade dos anos 1970 para cá, no entanto, a nova atmosfera cultural e ideológica trouxe à tona o tema da diferença e, conseqüentemente, novos direitos, como o respeito à diferença, que passa a motivar grandes lutas sociais é o direito de cada um ser pessoal e coletivamente diferente dos outros.

Tais fatos efetivam-se a década de 1990, acompanhando as discussões internacionais de assegurar a educação como “direito de todos”, principalmente os excluídos do processo escolar, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, 1990; a Declaração de Salamanca de 1994; V Conferência Internacional de Educação de Adultos, de 1997, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); entre outros movimentos em prol a concretização da educação como um direito a todos. Para tanto, a partir dessa década, a intenção educação de jovens e adultos tornam-se consistentes (Ferreira & Ferreira, 2007).

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, nos Artigos 37 e 38, é que se passa a contemplar as várias modalidades de educação de jovens e adultos e adequação às novas exigências sociais. Institui-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica e não mais um subsistema de ensino, com funções: reparadora, equalizadora e qualificadora obedecendo a princípios de equidade, diferença e proporção (Brasil, 1996).

Para o EJA ser definido e ser caracterizado como uma modalidade de ensino proposto pela LDB (9394/96), essa categoria passou por entraves dentro da história da educação brasileira. Neste contexto, a EJA vem sendo alvo crescente de preocupação, em virtude do processo de mudança e transformações sociais que trazem turbulências e aumento das distâncias sociais, que resulta na discriminação das pessoas não letradas.

Castro (2006) comenta que, nesta evolução, a EJA passou por reformas educacionais (Lei 4024/61, Lei 5692/71) resultaram em variedade de terminologia para designar a EJA, que já foi denominada de Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, entre outros nomes. Ao ser instituído o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação, que regulamentou a Educação de Jovens e de Adultos e foi estabelecido o perfil diferenciado desses alunos e denominado como EJA.

Em 2004, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com objetivo de “respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades são os objetivos desta nova Secretaria”. Também destaca o objetivo de “atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica” (Documento Base do MEC, 2007: p. 4). Esta secretaria, a SECAD, formalizou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) mediado pelo Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (Documento Base do MEC, 2007).

Neste cenário, o PROEJA passa a propor a integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Assim, resgatam-se, por meio deste programa, os referenciais do Método Paulo Freire: a significação na educação.

A educação significativa reporta na aprendizagem voltada para situações reais, mediados por diálogos e interações entre os envolvidos, valorizando a descoberta, a investigação e a consciência da elaboração do conhecimento, o que pressupõe a superação dos paradigmas conservadores e a ampliação dos paradigmas inovadores de educação, dentro de uma visão multidimensional do mundo e do sujeito capazes de servir de instrumento para superar as desigualdades sociais.

Conforme Behrens (2005), foi a partir do século XX, que a ciência que respaldava em visão positivista e unilateral do pensamento, quase que cristalizados, denunciaram um fracasso nas relações sociais, pela excessiva fragmentação entre o conhecimento e as relações humanas. A proposta de sustentada por uma concepção de totalidade, de complexidade, considerando que “o todo é mais do que a soma das partes”, tem a intenção de buscar superar a visão dualista e dicotômica das múltiplas relações que se estabelecem o que inevitavelmente se transporta também para a educação, conduzindo à busca de uma aprendizagem mais significativa, para a qual os professores de uma forma crítica e situada redimensionem seu fazer pedagógico.

A visão da totalidade e contextualizada estabelece a consciência crítica necessárias às transformações nos meios educacionais, quando as ações pedagógicas não se podem ser fundamentadas somente pelo determinismo, no caso da educação, das políticas públicas.

As políticas públicas incorporam papéis antagônicos às vezes deterministas e impositora e por outras instigadoras no processo de transformações na procura de respostas às demandas da “sociedade do conhecimento”. Todavia, na consideração Vasconcellos e Mendonça (2007) comenta que o processo do surgimento de uma política pública envolve vários segmentos sociais e elas efetivam os direitos sociais e implementam políticas econômicas direcionadas para o desenvolvimento e a manutenção do Estado democrático, que deve acarretar na melhoria da condição de vida da sociedade, processos que necessitam de políticas específicas. Nesse cenário, implica em desdobrar a educação superior, com a exigência de contextualizá-lo no processo social mais amplo, concebendo-o como gerador dos movimentos sociais emergentes da sociedade denominada “do conhecimento”. Tal concepção direciona para a compreensão das estruturas de forma a manter o equilíbrio entre a visão crítica e as políticas públicas respaldados na revisão de referenciais para a educação superior.

O princípio de formação profissional de qualidade condiciona na atuação das Instituições de Ensino Superior. A esse respeito Freitas (1999) comenta que o percurso da formação de professores no Brasil tem sido caracterizado por uma trajetória de movimentos dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério. A efetivação do profissional de educação passou por diferentes níveis, dos professores leigos, ainda presentes no cenário atual, da Escola Normal até na determinação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que passou a ser no Ensino Superior.

Sob égide legal demandam-se, de forma intensa, pesquisas, discussões e críticas por parte dos estudiosos, a fim de esclarecer e apontar soluções dos baixos resultados educacional brasileiro e nesse estudo, o alto índice de jovens e adultos que permanecem fora do sistema escolar.

Autores como Gatti (1997), Garcia (1999), Garcia (1997), entre outros, ao estudarem a formação de professores e os processos profissionalizantes convergem em direção da falta de articulação entre as disciplinas de conteúdos com bases científicas das disciplinas específicas; da ausência de convergência reflexiva na construção do conhecimento; das dificuldades em associar as concepções pessoais com profissionais, no que refere à diversidade social e cultural; da predominância currículos incoerentes com objetivos que caracterizavam a realidade e as suas ações diárias; da desarticulação entre teoria e prática; do distanciamento da formação acadêmica e a realidade prática; da visão e ação fragmentada das matérias, ações, de

curso; da total desvinculação da visão do pesquisador e professor, entre outras análises freqüentes.

Os princípios educacionais do PROEJA pressupõe a superação das desarticulações acima apresentadas, na oferta de uma Educação para Jovens e Adultos, alguns já trabalhadores, que possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra-trabalho. Esses saberes devem ser articulados aos novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática (Documento Base do MEC, 2007).

Para que tais proposições, acima citadas, se realizem exige-se o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Básica e Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a (re) construção de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re) inserção digna no mundo do trabalho.

Gatti (1997) comenta que a formação inicial superior consiste num processo indispensável para o acesso ao campo profissional, correspondente tanto nos aspectos legais quanto na prática pedagógica. Também, convergem na crítica da insuficiência dos cursos de licenciaturas em responder à dinâmica da produção do conhecimento e de carreira e, então, a necessidade de recorrer a formação continuada para responder às necessidades geradas no cotidiano da escola ou às inovações do campo do conhecimento.

Atualmente, a formação continuada configura-se como um evento da política pública, em respostas às promessas de grupos de interesses distantes da educação, com delineamento de empreendimento institucional, de responsabilidade pública e / ou privada, com formatos variados – cursos (com duração variada), seminários, encontros, conferências e congêneres – e com terminologias variadas – capacitação, reciclagem, formação, qualificação – alicerçado pelos gestores político-pedagógico nacional e local.

Na defesa da concepção de que a oferta de cursos suprirá a necessidade destes educandos jovens e adultos, frente ao mercado de trabalho, uma vez que há uma exigência maior dos trabalhadores, em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2080, o Ministério da Educação estabeleceu, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) as diretrizes para a oferta de cursos de

educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

O Decreto nº 5840 de 2006 propõe a alteração de nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, constituindo um desafio de dimensão política e pedagógica, pressupondo a elaboração de um currículo articulado às especificidades educacionais de jovens e adultos (MEC, 2006).

O desafio se torna complexa quando o PROEJA solicita a formação/qualificação de professores e gestores para atuar na implantação, implementação, monitoramento e avaliação do programa, bem como profissionais aptos a produzir e sistematizar conhecimentos em seus campos de abrangência. Nesta abrangência, de natureza pedagógica e gerencial, a Setec, em colaboração com os Cefets e Universidades distribuídos nas regiões do país tem promovido anualmente cursos de Especialização para atender esse desafio. Diante do exposto, torna-se fundamental que os professores dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com os alunos Jovens e Adultos, apropriando-se de metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade. Fatos que direcionam no processo de formação de professores e neste estudo, realizado por uma instituição pública e Federal: UTFPR.

Para tanto, este estudo retrata a atuação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná na intenção de reverter o da exclusão escolar de Jovens e Adultos, por meio da oferta de formação continuada de professores para atuar nessa modalidade, em nível de pós-graduação – *lato sensu* – como uma medida às incorporações do conceito de diversidade cultural na escola na EJA a fim de assegurar uma formação com propriedade e consequentemente, na melhoria do ensino.

DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA NA UTFPR

Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como de estudo de caso de Yin (2005), pelo fato de ter um caso a ser estudado, definida como a questão da formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos; exige uma revisão/sistematização dos fatos do caso, com a retomada

histórica que envolve a Educação de Jovens e Adultos; exige um tema da contemporaneidade, que se formalizam quando aborda a superação dos que permanecem excluídos do sistema educacional, após os 15 anos; solicita o reconhecimento preciso da questão discutida com a atenção às abordagens argumentativas possíveis e na busca de solução para o problema e, nessa pesquisa, a formação continuada em nível de pós-graduação de professores, ocorridas no período entre 2006 a 2009, com a oficialização do PROEJA, que tem como premissa a inclusão social desse público.

Caracterização do ambiente da pesquisa

O cenário de pesquisa foi a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), do município de Curitiba-PR. Como pertencente à Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica, a UTFPR passa a ter um papel relevante, atribuídos a fatores favoráveis para a expansão como a presença institucional em quase todos os Estados da Federação, na sua tradição e o nível da educação profissional técnica de nível médio e sendo a pioneira na atuação como Centros Federais de Educação Tecnológica e como uma Instituição de Ensino Superior pública, que constitui o lócus

A Portaria nº. 2.080/05 foi ratificada pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, mesmo com a vigência do Decreto nº. 5.224/04, o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA junto às instituições federais.

A oferta de educação profissional da UTFPR está pautada na concepção de formação integral do cidadão que possibilite ao estudante constituir diferentes instrumentos de inserção no mercado de trabalho combinando fundamentos do conhecimento científico com a sua prática laboral. Dessa maneira, a UTFPR proporcionar um olhar diferenciado a este público jovem e adulto, a partir do momento que apresenta à comunidade e coloca no centro das discussões os educandos desta Modalidade da Educação Básica, a oferta da formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA como docente-pesquisador; gestor educacional de programas e projetos; e formulador e executor de políticas públicas.

Das ações efetivadas, destaca-se a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atua nessa esfera educativa, sustentando-se

nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência historicamente construída pela sociedade.

Envolvidos na pesquisa

Os gestores, funcionários, professores e alunos dos campi da UTFPR dos municípios de Curitiba, Campo Mourão, Medianeira e Pato Branco.

Instrumentos da pesquisa

A pesquisa teve como instrumento:

- Análise curricular da formação continuada de professores, em nível de pós-graduação – *lato sensu* – realizados nos campi da UTFPR;
- Relatórios dos cursos de formação continuada dos campi envolvidos;
- Análises das avaliações efetuadas na conclusão da formação de professores, entre os anos de 2006 a 2009, com destaque nas respostas se as expectativas foram atendidas, em termos de qualidade e subsídios para a modalidade de EJA.
- Nos resultados numéricos de concluintes.
- Referenciais do Ministério da Educação e autores correlatos ao tema.

Estrutura e resultados da formação continuada

A formação continuada de professores da UTFPR, suportado pelo PROEJA, para atuar na Educação de Jovens e Adultos constituiu uma resposta para viabilizar o processo de inclusão social realizada entre 2006 a 2009 resultou em aproximadamente mil professores na modalidade. Os números resultaram de um percentual crescente de ano em ano, de aproximadamente 20% a 40% entre os anos. O que confirma a afirmação de Behrens (2006) de que a escola deve revelar, por meio da sua proposta curricular, o sujeito que pretende formar nas suas ações diárias com sentido, considerando as novas tecnologias, formatações sociais e profissionais do atual cenário e pelo diálogo permanente, dentro da perspectiva da inclusão social, como revela a proposta do PROEJA.

A organização da formação continuada foi estruturada em um ano de duração, com a carga horária de trezentos e cinquenta horas / aulas e desenvolvidas em aulas quinzenais para

assegurar a certificação dos professores. A formação conta com o investimento do PROEJA, em âmbito federal e os professores não tem nenhum custo financeiro para essa formação.

A visão curricular deve permitir a análise dos paradigmas contemporâneos e a sua influência na educação, além de permitir a clareza do papel dos professores em representar o papel de protagonista na interconexão dos pressupostos essenciais da educação, dentro da visão do todo, dessa forma o foram desenvolvidos estudos com os seguintes temas na formação continuada proposto pelo PROEJA: paradigmas da educação; gestão educacional; educação inclusiva; pesquisa em educação; dimensão das ciências e tecnologias; didática da Educação Profissional no Ensino Médio e no EJA; currículos e programas; profissão professor; concepção psicopedagógica do processo ensino aprendizagem; a instituição como organização; educação e trabalho.

Os resultados das avaliações realizadas no término dos cursos, tanto os professores quanto os alunos dividiram da mesma visão, durante os quatros anos de análises. Em destaque o reconhecimento da mudança de visão, retratada na maioria dos relatos dos alunos, dos estudos resultar no despertar da necessidade dessa modalidade, ainda cercada de preconceitos. Também, destaca-se como resultados significativos a transposição do interesse em recorrer essa formação, de interesses iniciais estimulados em conseguir a certificação, melhorar o currículo e assegurar a elevação de categorias salariais para sensibilidade à causa e preocupação em viabilizar as políticas públicas.

Os resultados corroboram com Freire (1996), que comenta que a figura do educador/professor, deve ter uma consciência crítica e, como intelectual orgânico, despertar a consciência crítica das pessoas, processo apropriado para adultos, que já possuem certa consciência da realidade e precisam descobrir-se críticos dela. Esses resultados obtidos a partir da percepção dos eixos que constitui essa modalidade, em destaque a qualidade do aprendizado, relação com a qualificação profissional e tempo.

As fases entre a implantação e o desenvolvimento do PROEJA foram marcadas de desafios complexos, sendo a principal o confronto de especialidade e área, uma vez que a UTFPR tem como o principal foco na Educação Profissional nas áreas definidas com Ciências Exatas, tanto no ensino Médio quanto no Ensino Superior. Assim, as principais dificuldades organizacionais de implementação consistiam nas questões de na adequação do público-alvo formados de professores atuantes comprometidos com a sobrevivência que dispunha de pouco tempo; a disposição de recursos e amparo econômico depararam com o fator tempo de estudo e pesquisa dos professores frente a nova realidade; a característica dos alunos jovens e adultos comprometidos com a sobrevivência e, conseqüentemente, o tempo de estudo era limitado.

Neste contexto, os relatos e os depoimentos foram motivadores para a superação das estruturas dos anos seguintes, revertendo em esforços em relação à divulgação e na compreensão do paradigma educacional que envolve a educação de jovens e adultos, estudos e discussões promovida para a clareza de objetivos, a organização do I Seminário. Tais ações reverteram com o aumento na procura.

Os resultados positivos foram calcados no investimento em referenciais bibliográficos imprescindível para o funcionamento dos cursos técnicos do PROEJA; trabalho e discussões de características colaborativas entre os coordenadores, gestores, professores alunos e toda comunidades envolvida com o projeto, locais e entre campi; efetivação de parcerias com os demais órgãos públicos (estaduais, municipais); organização de estudos continuados entre os envolvidos.

Os resultados da atuação da UTFPR foram promissores, mas os gestores expressaram nos relatórios a preocupação em elevar os números de profissionais da instituição envolvidos e maior abrangência de professores com o PROEJA o que legitima a educação para o sublinhamento de mudanças paradigmáticas pautadas na formação dos professores rumo à verdadeira inclusão social via Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) apresenta as primeiras considerações desse desafio, ancorado no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), assumindo a responsabilidade pela formação continuada de professores, para atuar na Educação de Jovens e Adultos tem a pretensão, desde a sua implantação, de subsidiar e enfrentar a constante instabilidade da viabilização da educação inclusiva.

Os professores certificados, aproximadamente mil professores se valeram dos estudos e a partir das discussões partilhadas entre os professores, alunos, gestores e toda comunidade escolar tem a possibilidade de manter e desenvolver uma democracia crítica, participativa e decisiva na formação do sujeito social dos Jovens e Adultos. Para tanto, fica visível que a rede de ensino federal, representado pela UTFPR neste estudo, tem respondido às políticas públicas de inclusão educacional, por via da construção do conhecimento constituindo uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental a continuidade de grupos de investigação nesse campo, os quais as novas necessidades surgem decorrentes dos processos formativos.

Das necessidades emergentes dos resultados consistem na falta de viabilizar uma política pública complementar do PROEJA: de acompanhamento e avaliação, no caso da UTFPR, dos aproximadamente mil professores formados. Embora recente no período histórico, não se sabe com exatidão se esse investimento, sério e alto do Governo Federal, se tem suprido a carência de professores qualificados nessa modalidade e se os referenciais teóricos e metodológicos asseguram as transposições e generalizações nas práticas pedagógicas diárias; se a formação apoiou para superar os paradigmas conservadores para uma visão multidimensional da educação.

De modo que, a proposta de formar professores continue a ser ofertado pela UTFPR, mas vinculado à sugestão de ampliar a atuação da UTFPR no investimento de um programa de acompanhamento dos professores, após concluírem o curso do PROEJA, no absoluto convencimento de que a ação da universidade, envolvida no compromisso que move a educação, não se pode restringir somente cumprir com o papel determinado pelas políticas públicas de formar os profissionais, mas de reunir elementos que legitime o seu papel de formar para educar e, como uns dos caminhos, de traçar um processo que delineie a inclusão dos sujeitos, tanto educacional como socialmente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.(2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____(2006). *Paradigma da Complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

____Ministério da Educação e Cultura. (1996). ***Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996***. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 set. 2007.

____Ministério da Educação e da Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível no www.mec.gov.br/portal. Acesso: 01-05-07.

____Orientações Gerais (2005). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB.

____Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece *Diretrizes e Bases para a educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

_____. Ministério da Educação Cultura (2007). *Documento Base – PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação De Jovens e Adultos. Formação Inicial e continuada / Ensino Fundamental*. Brasília.

_____. Ministério da Educação. (2006). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, Caderno Temático 1. Brasília: Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

_____. Ministério da Educação. (2005) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica*. 6ª ed. - Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

CANDAU, V.M.; KOFF, A. M. Ne. S. (2006). *Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf. Acesso em: 12-04-07.

CASTRO, A. H. (2006). *Fundeb, inclusão em toda a educação básica*. www.brasilecola.com.br, coluna da pedagogia, 23 jun. 2004.

FERREIRA, J. R. ; FERREIRA, M. C. C. (2007). *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: (orgs.) GOÊS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman se Laplane. 2.ed. Campinas, Sp: Autores Associados, pp.22-48.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR; M. (1999). *A educação jesuítica e as crianças negras no Brasil Colônia*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de (1999). *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, C. M. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76.

GATTI, B. (1997). *Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/população. Acesso em: 12-08-08.

MOURA, D.H.(2006). *Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Natal/RN. Disponível em <<http://www.cefetrn.br>> Acesso em 2 mar 2007.

NASCIMENTO, M. I.M.; COLLARES, S. A.de O.(2005). *Análise da eficiência da Lei 5699/71 na formação de trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho* . Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez.

PERREIRA, J.E.D.(1999). *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec.

SHVOONG. (2009) *História da educação de jovens e adultos – EJA - ibge, “o direito a ler e escrever era negado a jovens e adultos*. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities/1780318-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-jovens-adultos/> . Acesso em 12 de out. 2009.

SANTOS, I. M. S. dos. (2010). *Trajetória da Educação de jovens e adultos*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-No-Brasil/pagina1.html>. Acesso em 01 de mar. de 2010.

TEIXEIRA, W. da S.(2008). *Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e da cultura popular de (1958-1964)*. Tese de doutorado apresentado na Universidade Federal Fluminense e aprovada em 25 de março de 2008. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_TEIXEIRA_Wagner_da_Silva-S.pdf.

VASCONCELLOS, M. V.; MENDONÇA, F. A. DE S. (2007). *Políticas públicas e sua importância para o desenvolvimento*. Disponível em: conpedi.org/manuel/arquivos/anais/ . Acesso em: 01 de dez de 2009.

YIN, R.K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.