

# CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO DOCENTE

em PROEJA FIC e PROEJA FIC  
Prisional no Instituto Federal  
Farroupilha

## Organizadores:

Ângela Denise Riske Müller

Carla Cristiane Costa

Édison Gonzague Brito da Silva

Hermes Gilber Uberti

Sidinei Cruz Sobrinho



**INSTITUTO FEDERAL**  
Farroupilha

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA FARROUPILHA

**Carla Comerlato Jardim**  
Reitora do Instituto Federal  
Farroupilha

**Nídia Heringer**  
Pró-Reitora de Desenvolvimento  
Institucional

**Vanderlei José Pettenon**  
Pró-Reitor de Administração

**Sidinei Cruz Sobrinho**  
Pró-Reitor de Ensino

**Raquel Lunardi**  
Pró-Reitora de Extensão

**Arthur Pereira Frantz**  
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação  
e Inovação

**Organizadores:**

Ângela Denise Riske Müller  
Carla Cristiane Costa  
Édison Gonzague Brito da Silva  
Hermes Gilber Uberti  
Sidinei Cruz Sobrinho

**Revisores Ortográficos:**

Ana Maria de Oliveira  
Eli Beatriz da Rosa  
Fernanda Lopes Silva Ziegler  
Graciele Hilda Welter  
Hermes Gilber Uberti  
Letícia Domanski  
Vejani Gaelzer

**Capa, projeto gráfico e diagramação:**

Bruna Martins Bulegon  
Leandro Felipe Aguiar Freitas  
SECOM – Secretaria de Comunicação  
IF Farroupilha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C236 Capacitação de professores e atuação docente em PROEJA FIC e PROEJA FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha./ Ângela Denise Riske Müller... [et al.] (organizadores). – Santa Maria, RS: Instituto Federal Farroupilha, 2016. 110 p. ISBN 978-85-65006-15-6

1. Capacitação de professores. 2. Atuação docente – PROEJA FIC. I. Müller, Ângela Denise Riske.

CDU 377

Ficha catalográfica: Dafne Silva de Freitas CRB10/2175

As opiniões expressadas nos artigos, assim como a validade e a precisão dos dados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não manifestando, necessariamente, a opinião do Instituto Federal Farroupilha.

# CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO DOCENTE

em PROEJA FIC e PROEJA FIC  
Prisional no Instituto Federal  
Farroupilha

## Organizadores:

Ângela Denise Riske Müller

Carla Cristiane Costa

Édison Gonzague Brito da Silva

Hermes Gilber Uberti

Sidinei Cruz Sobrinho



# SUMÁRIO

## **1 Capacitação de professores para atuação no PROEJA FIC.....9**

PROEJA: premissas e provocações político-pedagógicas ..... 13

*Sidinei Cruz Sobrinho*

Reflexões acerca dos cursos PROEJA FIC no Instituto Federal Farroupilha –  
Campus Santa Rosa..... 27

*Carla Cristiane Costa; Leandro Jorge Daronco*

PROEJA FIC: o documento base e seus desafios ..... 39

*Ana Maria de Oliveira*

Educar em diferentes espaços..... 45

*Maria Alice Canzi Ames*

O planejamento como elemento integrador do currículo interdisciplinar.... 53

*Neusete Machado Rigo*

Saberes e fazeres de estudantes do PROEJA FIC:  
um ensaio da educação pela pesquisa ..... 63

*Cleria Bitencorte Meller; Cleci Madril; Sadi Deconti*

## **2 Atuação docente no PROEJA prisional..... 71**

A educação de jovens e adultos no espaço prisional: limites, desafios e  
possibilidades – o olhar dos(as) educadores(as) ..... 75

*Ângela Denise Riske Müller*

Sala de aula: espaço de construção e reconstrução dos sujeitos ..... 83

*Fátima Lurdes Tolomini*



# SUMÁRIO

Um novo olhar... outros desafios .....	85
<i>Joice Baron de Medeiros</i>	
PROEJA FIC: um desafio no ato de educar.....	89
<i>Cleci Terezinha Chrischon Madril</i>	
Experiências de uma professora no presídio .....	93
<i>Maria Cristina Rakoski</i>	
<b>3 Atuação docente no PROEJA prisional.....</b>	<b>97</b>
Trabalhando com a arte .....	101
<i>Marcia Ines Hartmann</i>	
A língua estrangeira no PROEJA FIC e sua relevância.....	105
<i>Ana Maria de Oliveira</i>	
A importância da atividade física para os alunos do PROEJA FIC.....	109
<i>William Horst Adam</i>	





# Capacitação de professores para atuação no PROEJA FIC



## [ APRESENTAÇÃO ]

Este livro apresenta aos seus leitores temas que oportunizam a reflexão sobre questões que envolvem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC. O conjunto de artigos aqui publicados tem por objetivo divulgar conhecimentos construídos e ressignificados na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), escritos a partir da experiência no curso de Capacitação em PROEJA FIC, oportunizado no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Santa Rosa. O curso contou com a participação de professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Rosa e de técnicos administrativos e professores do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Santa Rosa que, na época, vinha implementando cursos FIC no referido *Campus*.

Ressaltamos que a integração de professores da área básica e da área técnica juntamente com a visão de diferentes profissionais que participaram da capacitação e da implantação dos cursos, proporcionou um olhar reflexivo sobre a educação profissional para jovens e adultos. As trocas de experiências, as leituras e os debates tornavam-se cada vez mais válidos à medida que decorriam as aulas, onde a teoria era colocada em prática e a prática tornava-se objeto de estudo do grupo.

Para situar a trajetória de estudos realizada pelo grupo de professores e técnicos administrativos durante a capacitação, que teve a duração de duzentas e quarenta horas em 2010 e 2011, serão relatadas a seguir as temáticas trabalhadas nos encontros que aconteceram quinzenalmente, sexta-feira à noite e sábado pela manhã e à tarde, as quais inspiraram o desenvolvimento das práticas relatadas na primeira seção deste livro.

No primeiro momento, as concepções e os princípios de integração entre a educação profissional e a educação fundamental na modalidade de EJA subsidiaram a discussão e a reflexão teórica sobre o documento base do PROEJA FIC. Os fundamentos, a organização curricular e a avaliação, contidos no projeto político pedagógico integrado, em conjunto, desempenham uma função social para além do texto, que considere e respeite estudos e experiências anteriores e organize tempos e espaços firmados no interesse do processo de aprendizagem e na formação para o exercício da cidadania.

No segundo momento, a temática norteadora foi o Projeto Pedagógico e as Concepções em PROEJA - Currículo Integrador, onde se discutiu o Projeto Político Pedagógico: conceituações e abordagens; A EJA e a construção de sua identidade no PPP; Intencionalidades do currículo; O currículo na EJA; Cultura, trabalho e sociedade e a construção do currículo.

A temática “Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos: uma discussão necessária” também ganhou enfoque, neste momento. O objetivo era proporcionar o conhecimento da oferta da EJA nos aspectos das políticas públicas, dos programas, da estrutura e da legislação da EJA, contextualizadas no processo histórico da oferta desta modalidade no Brasil.

No terceiro momento, o trabalho se deu em torno do tema “Profissional no PROEJA FIC e Metodologias de Ensino: contextualização e interdisciplinaridade destes conteúdos”. O planejamento como elemento integrador do currículo contextualizado na dimensão do trabalho e o currículo integrador das diferentes áreas do conhecimento e as metodologias que possibilitam contemplar a complexidade da prática pedagógica foram discutidos.

Tendo em vista a necessidade de estudar e compreender as questões relacionadas à EJA, a capacitação teve continuidade em 2011, quando foi debatido o planejamento e a sistematização de estudos e pesquisas em EJA. O tema “PROEJA: uma política pública de qualificação” abordou o PROEJA como uma política pública de qualificação profissional, enfocando a dimensão do trabalho como processo de educação e formação humana.

Com a evolução tecnológica e a necessidade de utilizarmos novas tecnologias na educação foram estudadas também as “Tecnologias educacionais como estratégias de ensino em PROEJA” com enfoque no uso de recursos tecnológicos na perspectiva do ensino cooperativo e interdisciplinar, no espaço virtual na sala de aula: utilização de ferramentas de tecnologia da informação e nas metodologias para a produção de materiais didáticos para aulas presenciais e a distância.

Ao trabalharmos com as novas metodologias e os novos horizontes relacionados à educação, necessitamos, por considerar de extrema relevância, a temática “Avaliação em PROEJA”, vista como parte do processo de ensino e aprendizagem. Nos estudos, o olhar voltou-se à compreensão de avaliação de alunos do PROEJA, buscando a construção de um instrumento dialógico com o objetivo de

proporcionar um diagnóstico contínuo, capaz de contribuir na busca de novas estratégias para o ensino de qualidade e significativo para a vida do aluno.

A capacitação findou, em julho de 2011, com estudo voltado à temática “PROEJA em espaço de privação de liberdade”, enfocando leitura sobre trabalho desenvolvido com detentos. Esses, embora privados de liberdade, continuam tendo direito à educação como qualquer outro cidadão, garantindo-se assim oportunidade de qualificação profissional, a fim de que seu retorno à sociedade seja com melhores perspectivas de vida.

Ao término da capacitação, sentimos necessidade de compartilhar e divulgar as discussões e as reflexões feitas pelo grupo. Os relatos dos docentes sobre suas vivências com as turmas de PROEJA FIC e os relatos dos alunos contando suas histórias de vida após o retorno à sala de aula estão em evidência na coletânea de artigos neste livro. Esse elo de informações só foi possível por meio do comprometimento de cada educador e de cada aluno, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Esta capacitação demarca o início de nossa caminhada institucional frente aos desafios da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA. Este livro, ao divulgar as experiências proporcionadas pela capacitação, busca colaborar cada vez mais para a formação integral deste público.

Daiete Zuquetto Rosa  
Assessora Pedagógica  
Instituto Federal Farroupilha

# PROEJA: premissas e provocações político-pedagógicas

Sidinei Cruz Sobrinho\*

“O pensamento neoliberal defende a mercantilização do ensino. A educação é um direito universal, e não uma mercadoria. A escola pública deve ser considerada um direito humano universal”. (Bernard Charlot, no Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, 2003).

## [ Introdução ]

O escopo desta reflexão é ensaiar, de forma breve, algumas provocações jurídicas, filosóficas, sociológicas e econômicas que norteiam as premissas político-pedagógicas da discussão em torno do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Para realizar tal intento, iniciaremos a abordagem tomando por base o direito à educação, garantido formalmente na Carta Magna do Estado Democrático de Direito, contrastando com a efetivação material desse Direito. Essa provocação nos levará a um breve passeio pela legislação educacional no Brasil, a fim de que possamos compreender melhor os motivos que levam à atual dificuldade de concretização do Direito Fundamental à Educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com maior complexidade, em programas como o PROEJA.

Após esta abordagem jurídica, migraremos para uma esfera de cunho estatístico que possibilita a comparação sociológica das questões apontadas no âmbito da legislação educacional em sua historicidade construtiva e que demonstra à justificativa e a necessidade indiscutível de ações políticas que garantam o acesso à educação para o público de EJA, inserindo-os no mundo do trabalho com ações como o PROEJA.

Feita essa divagação de cunho teórico acadêmico, é chegada a hora da reflexão filosófica que pretende fundamentar e justificar a necessidade, a importância e a pertinência do PROEJA enquanto práxis social. Todas essas divagações perpassam uma ação específica, a saber, o desenvolvimento do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa. Essa ação poderá ser estudada em maiores detalhes nos artigos e capítulos subsequentes a este.

Nesse sentido, justamente porque os demais autores se propunham a detalhar e discutir com maior profundidade o PROEJA enquanto tal e sua realização no IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa, nos permitimos essas reflexões e provocações iniciais.

\* Graduado em Filosofia e Direito, Mestrado em Ética e Filosofia Política pela PUCRS, Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal Farroupilha. Contato: sidinei.sobrinho@iffarroupilha.edu.br.

## [ I.O Direito Fundamental à Educação em contrastes ]

Consoante o Art. 206, I, da Constituição Federal de 1988, deveria haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Tal forma jurídica, porém, parcamente se efetiva e redundante numa série de contrastes. Contrasta com a realidade predominante na rede de ensino público, que sequer oferece vagas suficientes para que se possa falar de igualdade de condições para o acesso à escola, pois o que se verifica é que o número de vagas determina o número de alunos e não o contrário, o número de alunos determinando o número de vagas.

Contrasta também com a realidade de inúmeras crianças e adolescentes da zona rural que, para terem acesso aos estabelecimentos de ensino (situados na zona urbana), têm que caminhar alguns quilômetros, ainda sem a luz do dia, para só então tomar uma condução ofertada pela administração municipal, a qual, não raramente, é insuficiente para atender a demanda ou encontra-se sucateada, oferecendo riscos à vida dos estudantes que na perspectiva do exercício de um direito fundamental não se sentem estimulados a continuar na escola e, desse modo, trocam os livros pela enxada.

Contrasta com a imensa massa de pessoas para as quais faltaram condições de permanência na escola, obrigando-as a interromper os estudos e a se lançarem no “mercado de trabalho” como analfabetos funcionais literalmente transformados em mercadorias e longe da realização humana (ontológica) do “mundo do trabalho”. Contrasta com o cenário daí resultante: milhões de jovens e adultos que jamais tiveram acesso à educação ou, se tiveram, foi acesso a uma educação parcial, precária, separatista relegando, em segundo plano, a formação básica e reafirmando o dualismo da educação braçal *versus* educação intelectual por meio da qual, somente os “superiores” em ensino se declaram dignos do poder e das decisões sociais, políticas e econômicas.

Ainda no mesmo artigo, a “gratuidade do ensino público” não consiste em um grande benefício visto o descumprimento de duas outras afirmativas constitucionais: “valorização dos profissionais de ensino” e “garantia de padrão de qualidade”, que nem mesmo, se examinados com o menor dos rigores, deixarão de ser uma utopia. No artigo seguinte (Art. 207), para provar sua não aplicabilidade basta dizer que o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “que deveria reger as universidades, diante das verbas a elas destinadas, muito mal supre o ensino”.

Outros benefícios que não encontram aplicabilidade na prática se encontram relacionados em abundância também no Art. 208, como “ensino fundamental obrigatório e gratuito” (norma obrigacional não aplicada a milhares de meninos de rua); “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas ou mentais” (para se comprovar sua ineficácia basta observar o número de deficientes físicos ou mentais que frequentam estabelecimentos de ensino e o número de estabelecimentos adequadamente preparados para tantos que existem); “acesso aos níveis elevados de ensino” (que não ocorre com a maioria da população); “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (esses programas suplementares estão intimamente ligados com o desempenho escolar dos alunos, pois se falta material didático, falta condições de ensino; se falta transporte, falta disposição para ir de um lugar a outro, se falta alimentação, faltam alunos e sobram trabalhadores; se falta saúde, falta maior faz um hospital a uma escola).

Enfim, na esteira de Althusser, a partir desses inquestionáveis contrastes, a EDUCAÇÃO se torna mais um dos aparelhos ideológicos de Estado pervertendo a própria lógica do Estado Democrático de Direito ao infringir sua Carta Magna. Quer dizer, para se garantir o direito universal à educação urge medidas políticas, práticas, planejamento e ações eficazes que possam, senão realizar a utópica universalização, ao menos reduzir consideravelmente a desigualdade predominante nas condições de acesso e permanência na escola. Nesse sentido é que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos Institutos Federais, acena como uma possibilidade concreta em rumos de política pública contemplando, ao mesmo tempo, a dimensão da educação e do trabalho.

Antes de explorarmos melhor essa proposta e tecermos seus limites, capacidades e críticas, cabe uma breve retomada da linha histórica da legislação educacional no Brasil. Essa visita nos permite visualizar séculos de interferência direta e indireta do Estado na educação, protelando a possibilidade da universalização de acesso e permanência e retardando o próprio desenvolvimento científico, tecnológico e, por consequência, político e econômico.

## [ II. Legislação Educacional no Brasil: uma história intrigante ]

Desde o início do Brasil Colônia (1500/1822), a história da educação no Brasil se impõe por meio de atos jurídicos normativos criando, assim, um vasto cabedal para o estudo do Direito Educacional Brasileiro. Tal verdade se constitui pelo motivo de que aquilo que se pensa sobre a organização e regramento da Educação, nunca esteve dissociado daquilo que se pensa e se organiza no âmbito político, econômico e social.

A legislação educacional brasileira nasce a partir da legislação de ensino Portuguesa, introduzida no Brasil pelos Jesuítas em 1549 e que marca o ensino durante o Brasil colônia até seu final com a Reforma Pombalina em 1759. Observe-se, contudo, que mesmo com algumas mudanças, criação de faculdades (1808) e busca da emancipação do Brasil, a educação se manteve direcionada para a formação das elites e, quando muito, para a formação de trabalhadores braçais. Somente com a Carta Constitucional de 1823 é que se teve o primeiro projeto para que cada vila ou cidade tivesse uma escola pública. Projeto esse que infelizmente foi ineficaz, porque a legislação não previa obrigatoriedade nem formas legais de coagir as autoridades a garantirem a educação pública e gratuita.

A Carta Constitucional de 1824 irá, contudo, prever a gratuidade da educação pública na instrução primária encontrando novas dificuldades de efetivação como a falta de professores habilitados para prover o ensino das ciências, as belas letras e das artes. Outra vantagem que acena a um primeiro avanço legal na educação é a promoção do ensino superior profissional pelo Governo Imperial.

Com o Ato Adicional através da Lei n. 16/1834, começamos perceber a descentralização do poder sobre a educação uma vez que se passa a dar competências às Assembleias Provinciais para legislar sobre a educação primária e secundária e ao Governo Imperial sobre a educação superior.

Esse passo inicial vai ser traduzido de forma melhor com a Constituição Federal (CF) de 1988, regulando as competências entre a União, os Estados e os Municípios. Contudo, a educação ainda continuava vinculada a uma economia fundada na escravidão e no latifúndio, desinteressando ao Governo Imperial a educação do povo. Ainda nesse período (1835/1845) foram criadas as primeiras escolas normais do País.

Razoável avanço na educação, ao menos nos textos legais, já pode ser observado no Decreto n. 7247/1879. Quer dizer, somente após aproximadamente 120 anos de superação da legislação educacional portuguesa/jesuítica é que a legislação educacional começa a se libertar do controle do poderio político, mas ainda se encontra amarrada pelo viés econômico e social.

Contudo, como mencionamos, o Dec. n. 7247/1879 sinaliza significativos avanços como: liberdade do ensino, obrigatoriedade de frequência à escola primária (para ambos os sexos) de sete a 14 anos de idade, fundação de jardins de infância, criação de escolas profissionais, fundação e criação de bibliotecas e museus além da criação de um plano de estudos nas escolas normais. Em 1888 se tem um avanço com a Lei Áurea tendo os escravos libertos, mas, por outro lado, se tem um atraso no desenvolvimento da educação, visto que nem a referida lei, nem a Carta Constitucional vigente dava a eles direito à educação, a terra e ao trabalho.

Os primeiros tempos republicanos (1889/1893), com a Constituição Republicana de 1891 (inspirada no modelo norte americano), repete o Ato Adicional de 1834 e é praticamente omissa quanto à educação, apenas dando autonomia aos Estados em matéria educacional (nova descentralização como havia ocorrido com as Assembleias Provinciais). Além disso, considerou ainda a liberdade para o ensino leigo nas escolas públicas, isso em consequência da separação entre Igreja e Estado.

É somente a partir de 1920 que se inicia uma série de reformas políticas administrativas do ensino. Neste cenário despontam ilustres educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e se dá início ao fundamento teórico da Escola Nova que virá a ser uma das principais teorias da pedagogia latino-americana. Mas essa história ficará para a próxima parte.

Novidade significativa na educação se dá na segunda república (1930/1945) com a Revolução Vargas de 1930 e a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública. De 1932-1936 ocorre uma grande expansão nas redes escolares municipais e estaduais. Nesse período, a Reforma de Francisco Campos, com o Decreto n. 19890/1931, reorganizou o ensino secundário e superior cujo objetivo principal não era apenas o acesso ao ensino superior, mas, nas palavras de Francisco Campos, “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito

todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras” (apud PILLETTI e PILLETTI, 1994, p. 209).

Mera coincidência ou não, ideal semelhante ao de Francisco Campos é hoje defendido e, pode-se dizer, efetivado com grande ênfase pelos Institutos Federais (Lei n. 11892/2008) através da formação integral e dos currículos integrados. Aliás, como definiu Anísio Teixeira, a reforma de 1931, apesar da democratização do ensino, esteve longe de efetivar os ideais democráticos, pois ainda era marcante na sociedade o dualismo (escola dos pobres x escola dos ricos) e a hegemonia das elites econômicas e políticas.

Foi a Constituição de 1934 a primeira a incluir capítulo específico e extenso (11 artigos) sobre a educação. Esse marco constitucional no direito educacional se estabelece por ter reconhecido a educação como um Direito Social (Art. 149). O defeito jurídico desse ato foi o fato de ser apenas uma norma meramente declaratória, ou seja, norma programática sem sanção, portanto não possibilitava que o sujeito acionasse esse direito obrigando as autoridades a observá-lo. Uma grande contribuição da Carta Constitucional de 1934, contudo, foi a previsão de recursos federais a serem aplicados na educação, a qual foi abolida pela Constituição de 1937, mas voltou em 1946 incluindo recursos também dos impostos municipais.

A partir de então, vários fatos foram marcando a legislação educacional como: golpe do Estado Novo (1937-1945); criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938; Decreto-Lei n. 1238/1939 (tratou da cooperação entre indústria e Estado para a formação profissional); Reforma Capanema em 1942 (abrangeu o ensino secundário e técnico industrial, além de estabelecer uniformidade no currículo); reestruturação do Ensino Comercial como ramo do ensino médio (1943 e 1945); criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1938; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946) para atender os pobres através de ensino profissionalizante.

A Constituição de 1946, agora com espírito liberal (pós-ditadura Vargas), retoma os valores da Educação Nova defendida em 1937 e atribui à União competências para legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”, resultando, em 1948, no projeto de lei intitulado Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Projeto este que, diga-se de passagem, foi discutido durante 13 anos no congresso nacional. O principal entrave das discussões foi o tema sobre a liberdade de ensino e a defesa da escola pública. Quer dizer, por 400 anos a elite política, econômica e religiosa continua impedindo o desenvolvimento da universalização da educação no Brasil e, para isso, sempre tentando manter impedimento através da legislação. Somente com a Lei n. 4024/1961 é que se tem a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional voltada para todos os níveis de ensino, infelizmente já ultrapassada, considerando o lapso temporal da sua proposta até sua vigência.

O Golpe Militar de 1964 depôs João Goulart e, com ele, a possibilidade constitucional de efetivação das novas perspectivas educacionais previstas pela LDB (1961). Além de paralisar, retrocedeu significativamente em termos da legislação educacional no Brasil. Exemplo maior disso foi a subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, deixando a educação nas mãos de tecnocratas e o controle absurdo dos órgãos do governo sobre a escola através do Serviço Nacional de Informação (SNI). Nessa época, Paulo Freire, assim como inúmeros outros educadores, é preso.

Em 1967 é promulgada outra Carta Constitucional. Quinze dias antes do Ato Institucional (AI) n. 5, o governo promulga a Reforma Universitária, através da Lei n. 5540/1968, impedindo assim a luta estudantil por mais vagas nas escolas públicas. A UNE é retirada da lei restringindo a representação dos alunos através de Diretórios Acadêmicos (DA) e Diretório Central de Estudantes (DCE). Os Atos Institucionais estavam acima da Constituição. Dentre eles o conhecido AI n.5, que na educação teve seu equivalente pelo Decreto n. 477/1969 que definia “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”.

A nova LDB com modificações no ensino de primeiro e segundo graus ocorre com a Lei n. 5692/1971, realizada a “portas fechadas” por um grupo escolhido pelo Coronel Jarbas Passarinho, Ministro da Educação. Essas modificações tiravam o foco dos educandos no ensino superior e direcionavam apenas para o “mercado de trabalho” para atender aos interesses empresariais.

Próximo ao término da ditadura, em 1983, a Emenda Constitucional 24/1983 determinou aplicação mínima de recursos pela União, Estados e Municípios na manutenção e no desenvolvimento

do ensino. Darcy Ribeiro, Secretário da Educação no governo Brizola, em 1985 (no Estado do Rio de Janeiro), inaugura na educação os novos e promissores ares da Nova República, dando continuidade e efetivação a alguns ideais defendidos por Anísio Teixeira. Exemplo disso foram os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps).

Foi a Constituição de 1988 que (re)democratizou a educação no Brasil por ter se caracterizado como uma “Constituição Cidadã”, nas palavras de Ulysses Guimarães, então presidente da Assembleia Nacional Constituinte. Essa Magna Carta permitiu previsões sólidas para a criação de instrumentos jurídicos capazes de efetivar a educação democrática no Brasil, como foi o caso da LDB n. 9394/1996 e a Década da Educação (1997-2007).

Percebe-se a importância jurídica da CF de 1988 na educação através dos inúmeros programas, leis e movimentos que ela possibilitou como, por exemplo: ECA Lei n. 8069/90; CDC Lei n. 8078/90; Lei n. 9795/99 sobre educação ambiental; PNE Lei n. 10172/2001; Bolsa Família Lei n. 10836/2004; SINAÉ Lei n. 10861/2004; ENADE; Saeb em 2005; ENEM desde 1998; PROUNI Lei n. 11096/2003, EaD Dec. n. 5622/2005; FUNDEB MP n. 339/2006; Lei de Estágio – Lei 11788/2008; dentre inúmeras outras ações que podemos presenciar e que, apesar de algumas dificuldades, proporcionaram mais para o Brasil em matéria de educação que em 490 anos de história.

Esse breve e sintético resgate histórico da legislação de ensino no Brasil revela, principalmente através das Cartas Constitucionais, a importância do Direito na Educação, uma vez que, através dele tomaram-se possíveis inúmeras conquistas no que tange à universalização, gratuidade e qualidade da educação no Brasil. Foi também através de ordenamento jurídico que muitos interesses econômicos e políticos prejudicaram e atrasaram essa conquista. Resta a nós, cidadãos brasileiros, manter em nossas instituições de ensino a memória dessa história para que os próximos passos em matéria de educação e do Direito Educacional sejam de avanço e não de estagnação ou retrocesso. À guisa de conclusão, vale repetir a palavras de Francisco Campos,

[...] a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (apud PILLETTI e PILLETTI, 1994, p. 209).

É pertinente agora considerarmos o panorama atual da educação brasileira, a fim de verificarmos se todos esses séculos de formas e reformas na legislação de ensino permitiram avanços significativos e contundentes.

### [ III. Contextualizando o PROEJA: panorama atual da Educação no Brasil ]

O índice de analfabetismo no Censo 2000 identificou um universo de 16 milhões de pessoas, 16,3% da população acima de 14 anos, sem o domínio da leitura e da escrita. Isso frustrou as expectativas oficiais. Além disso, um recente fenômeno, o analfabetismo funcional, surgiu: pessoas que passam pela escola, mas não dominam os códigos da leitura e da escrita. Inserem-se nesta categoria, grupos que não concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental, elevando o número de pessoas que não conseguem utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano familiar, de trabalho e comunitário para 50 milhões de pessoas acima de 14 anos, quase 34% da população nessa faixa etária.

Em uma década (entre 2000 e 2010), a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais diminuiu quatro pontos, segundo os Indicadores Sociais Municipais do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Uma queda de 13,6% para 9,6%. Na área urbana, o indicador passou de 10,2% para 7,3% da população. Já nas áreas rurais, ele teve uma melhora de 29,8% para 23,2%. Considerando apenas o âmbito dos Estados, a menor taxa de analfabetismo foi encontrada no Distrito Federal (3,5%) e a maior em Alagoas (24,3%). Podemos identificar que as maiores quedas entre a população com 15 anos ou mais se deram no Norte (de 16,3% em 2000 para 11,2% em 2010) e no Nordeste (de 26,2% para 19,1%), mas também ocorreram reduções nas regiões Sul (de 7,7% para 5,1%), Sudeste (de 8,1% para 5,4%) e Centro-Oeste (de 10,8% para 7,2%).

Estes dados podem ser interpretados como uma perspectiva positiva dentro do cenário da EJA e, conseqüentemente, na educação profissional destes – PROEJA, porque, com o aumento de alfabetizados entre a população com 15 anos ou mais, há uma diminuição na futura necessidade de projetos específicos para atender a jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais. Quer dizer, preocupar-se com a garantia do acesso e da permanência à educação na idade “normal”, prevista pela LDB, deve ser sempre a maior prioridade, pois se trata de uma ação preventiva. Enquanto que, preocupar-se com a EJA e o PROEJA dentre outras formas de educação e profissionalização de jovens e adultos aos quais foi negado o que deveria ser garantido é também prioridade, mas, nesse caso, prioridade de reparação. Esse tipo de prioridade, ao contrário daquela, só obtém sucesso se transitória, pois a regra é, ou ao menos deveria ser, prevenir ao invés de reparar sempre.

No entanto, não há grandes motivos para comemorar esse pequeno avanço e, pela comparação em cenário mundial, conclui-se que muito mais deveria ser feito, embora o índice de analfabetismo no Brasil ainda esteja acima do índice de muitos países. De acordo com dados de 2009 do Banco Mundial, a taxa de analfabetismo era de 8,14% no Zimbábue, país africano com Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* igual a 5% do brasileiro. A média mundial, segundo as estatísticas, foi de 16,32%. A menor taxa foi encontrada em Cuba (0,17%) e a maior no Chade (66,39%). Ou seja, a necessidade de políticas e ações de reparação do dano causado a jovens e adultos por falta de acesso e permanência na escola é de extrema urgência, seja pela perspectiva da universalização do ensino e da erradicação do analfabetismo, seja pela qualificação profissional dos milhões de jovens e adultos que se tornam, no mundo do trabalho, pela falta do mundo da educação, mercadorias, uma vez que se transformam apenas em possibilidade de mão de obra barata. Mão de obra essa que começa a ser questionada e dispensável pelo avanço da tecnologia, pois eis que esta exige qualificação profissional para que possa ser efetivada no mundo do trabalho.

A situação se agrava quando se comparam os números relativos à quantidade de tempo dedicado ao estudo em sala de aula por habitante no âmbito geográfico da América do Sul: o Brasil é o último colocado, com a média de 2,5 anos de escola cursado por pessoa em toda a sua vida, ou seja, a metade da quantidade obtida pelo seu vizinho Paraguai. Escravizadas pela ignorância e submetidas pelas palavras e imagens veiculadas pelos meios de comunicação, assim destituídas de capacidade crítica para enfrentar a enxurrada de valores que lhe são continuamente disponibilizados, as pessoas agonizam sem respostas às exigências impostas pelos problemas sociais que se avolumam em tempos de frio e insensível neoliberalismo.

Na realidade, trata-se de um jogo de disputa pelo poder, exercido através da formação da opinião pública com a confecção de uma agenda pública direcionada para determinados interesses, onde o “privado” usufrui o “público” com vistas ao domínio intelectual das massas. Há mecanismos e instrumentos que possibilitam a realização dos direitos humanos e que podem ser usados para cobrar dos Estados responsáveis a reparação à violação dos humanos. Por que são tão pouco usados, principalmente quando se diz respeito à educação? Seria pela própria falta de Educação crítica e comprometida?

Em um dos documentos que fundamentam o PROEJA tem-se que:

As deficiências dos sistemas de ensino que se refletem na escola terminam provocando a evasão das crianças das classes populares do ensino fundamental. Assim, vem se constatando que os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar e a chamada evasão. Além disso, muitos dos que conseguem chegar ao final do ensino fundamental sequer dominam a leitura, a escrita e os conhecimentos inerentes a essa etapa de escolarização. Os números do Censo Escolar 2005 revelam que, do total de 37.432.378 estudantes matriculados no ensino fundamental, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 91,80% estão em escolas públicas, enquanto 9,2% estudam em escolas privadas. No ensino médio, a proporção é semelhante, pois 88,2% da população está matriculada em escolas públicas. Entretanto, no ensino superior há uma

inversão completa, a começar pelas porcentagens de matrícula, pois quase 71% dessa população, estão em instituições privadas. Para os cursos de maior concorrência na educação superior pública, em geral, são os poucos que estudaram na iniciativa privada no ensino fundamental e no ensino médio (DOCUMENTO BASE, 2009, p.11-12).

Assim, podemos indicar, com segurança, que o PROEJA é um exemplo de ação do Estado que visa cumprir o pacto que ratificou em prol da defesa e garantia do direito à educação. Muito embora, a realidade em nível nacional, e mesmo mundial, no que diz respeito à qualidade e efetividade da garantia do direito à educação, seja degradante e desanimadora (*vide* relação feita pelo documento supracitado apontando a desproporção de acesso entre o ensino público e o privado nos diferentes níveis de ensino), algumas atividades surtem efeito e poderiam muito realizar em prol deste direito. O fato do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) participar ativamente do movimento governamental de alfabetização e profissionalização de jovens e adultos através do PROEJA é um exemplo de que é possível o crescimento da sociedade civil e do Estado através da ação conjunta destes.

Conforme o pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ratificado pelo Brasil em 24/01/1992, o “direito à educação, o direito de participar da vida cultural e o direito de beneficiar-se livremente do progresso científico” são categorias dos chamados direitos culturais. Exigir dos Estados a garantia dos direitos humanos em geral frente à realidade dos grupos e indivíduos vulneráveis e das futuras gerações é papel fundamental da sociedade civil.

O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; PNAD divulgados, em 2003, que 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. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida 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. A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de 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. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros.<sup>1</sup>

Considerando o Decreto n. 5840, 13 de julho de 2006, Documentos Base do PROEJA, e a construção do projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino

<sup>1</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content &view=article&id=12288&Itemid=562](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article&id=12288&Itemid=562). Acesso em 15/05/2012.

médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (DOCUMENTO BASE, 2009).

Para cumprir esse papel, o IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa, realizou uma atividade diretamente relacionada a estes grupos e indivíduos, buscando assim mais um caminho para a “fundação de uma nova ordem mundial”. Ressalte-se que a preocupação do *Campus* Santa Rosa se dá na perspectiva de realizar o PROEJA sob as seis formas previstas e mencionadas anteriormente. Tal audácia se torna simples se a Instituição souber planejar seu desenvolvimento a partir de uma concreta integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme a previsão da Magna Carta Brasileira.

Exemplos dessas atividades são os projetos do PROEJA FIC, realizados em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Rosa, incluindo a realização de um desses cursos dentro do presídio, com apenados, como se verá nos próximos capítulos e volumes dessa obra. Além desse, em nível médio, existem os cursos realizados dentro do *Campus*, na modalidade integrada e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de qualificação profissional por meio do PRONATEC.

Para essa perspectiva de atuação do IF, antes de tudo, se faz necessário entender que a educação não se resume simplesmente àquela que é formalmente ministrada nas escolas, que é insubstituível, mas principalmente outra, forjada no dia a dia, nas casas e nas ruas, cuja responsabilidade maior recai não apenas sobre os agentes do Estado, mas todo cidadão. Um gesto, uma palavra, mas principalmente o exemplo, é o maior gerador de educação cívica, de cidadania, que o país tanto necessita.

Conforme Paulo Freire, em *Educação como prática de liberdade*,

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável. Em regra, tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de perceber a sua realidade. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticamente em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (1999, p. 93).

É preciso ter sempre em mente que neste exato momento se está construindo a nação em que viverão os nossos filhos, netos e bisnetos, além das subseqüentes gerações. Portanto, essa responsabilidade e esse privilégio devem ser partilhados por todos indistintamente. Ou seja, não se trata de relegar a essa ou àquela instituição pública ou privada o trabalho de garantir o acesso e a permanência na escola e a universalização da educação. Trata-se, sim, de uma conscientização e de uma responsabilidade de ação, interação, integração e até mesmo de coação para que se garanta o direito à educação e ao trabalho sem distinção de classes sociais ou dualismos e divergências pessoais, políticas e/ou econômicas.

Nesse sentido, mais que garantias e previsões legais, urge a necessidade da ação social como elemento que efetive a dimensão formal dos direitos aqui defesos. Sendo assim é que passamos da esfera legal e contextualizadora para o âmbito da compreensão desse tema sob a ótica da práxis política e da ação social, elementos essenciais para esse cenário.

#### **[ IV. PROEJA enquanto práxis política e ação social ]**

A ciência política está sempre envolta, no seu desenvolvimento, por questões de ordem teóricas que visam, principalmente, interferir no campo prático, no “fazer” social do cotidiano. Discutir política implica estar consciente do contexto o qual se encontra o pensar político. Ocorre que na maioria das vezes os discursos políticos não conseguem sair da esfera retórica, embora tenham, nesse sentido, fundamentadas teorias em vista do bem comum. Discutir o que impede a efetivação da política é o que nos remete, diretamente, para o campo da práxis política, do conhecimento que se faz na ação.

Um dos primeiros mestres da filosofia política, Aristóteles, se consagrou ao definir o homem como um ser social por natureza. Desta afirmativa surgiram muitas interpretações acerca do agir político. Lembrando que, para Aristóteles, a finalidade da política é o bem comum e que, para se atingir a felicidade e se realizar enquanto humano, as atitudes dos cidadãos deveriam ser virtuosas. Agir conforme a virtude, buscando o “justo meio”, era fazer política, era práxis política.

A concepção de política enquanto busca do bem comum não sofreu muitas modificações até nossos dias. Embora pareça que não se tenha sequer atingido alguma aproximação deste bem comum, pelo contrário, as “práxis” realizadas até agora, de certa forma, distanciaram mais ainda o homem do bem comum e, portanto, segundo Aristóteles, da felicidade.

A política se realiza na “ágora”, na praça, onde os indivíduos se encontram para debater os acontecimentos sociais, os problemas da cidade (pólis). Esta discussão se expressa numa forma de ação, de atitude humana. O conhecimento, a ciência gerada no seio da “ágora” busca se realizar no agir em vista do bem comum que chamamos de “práxis política”.

Práxis política se torna, assim, não apenas um agir, uma ação humana qualquer, mas uma ação realizada a partir do conhecimento que se realizou na ação. O conhecimento se realiza na ação, no sentido da práxis política, porque não resulta de abstrações intelectuais ou proposições metafísicas, mas sim da leitura do real no qual os cidadãos estão inseridos e organizados para sobreviverem e, de preferência, que esta organização possa lhes garantir, num Estado de Direito, a segurança, a sobrevivência, a realização, enfim o bem de todos: o bem comum.

A esfera política traz consigo uma série de conceitos que certamente não podem ser abordados, nem esgotados sequer um deles neste breve texto, dada a complexidade e a importância na qual se desenrolam. A intersubjetividade, por exemplo, deve ser tratada no conceito de práxis, como fonte motora que gera a relação entre os indivíduos e do indivíduo com ele mesmo. O fator intersubjetivo possibilita a “desvelação” do ser, isto é, proporciona que o homem conheça o outro e se conheça. Este “conhece-te” possui várias dimensões (ética, antropológica, psicológica, social) que interferem no fazer político, pois é o homem, enquanto portador dessas dimensões, o agente político.

Se aceitarmos, conforme as proposições mencionadas, que práxis política é o conhecimento que se faz ação, devemos ponderar um segundo conceito que está implícito ao se tratar de ação política e de intersubjetividade: a ética. Uma das mais debatidas questões atuais é sobre a ética na política. Habermas, em sua “ética do discurso”, nos é um bom referencial para explicarmos, embora brevemente, o que queremos aqui dizer por “práxis como conhecimento que se faz ação”. O filósofo parte do princípio que, ao sentar numa comunidade de discurso (ágora), os indivíduos têm alguns princípios que garantem verdade, moralidade e sinceridade naquele discurso. Ora, sendo garantidos estes princípios, a teoria realizada é um exemplo de teoria que possa ser aplicada ao real, de forma a garantir o bem comum.

Conforme a teoria habermasiana, a sociedade ética e justa só são possíveis se o entendimento entre os indivíduos (garantido pelos princípios acima citados) for tomado como principal mecanismo de ação. Esta é a práxis política, ou, conforme a terminologia do autor, uma ação racional comunicativa. Tal práxis é necessária para que o conhecimento possa ser efetivado na ação política.

O que realizamos nestes poucos parágrafos condiz com o propósito do texto no sentido de ser apenas um ensaio. Ou seja, uma iniciativa para levantar a necessidade de compreensão da ação política e seus objetivos, bem como do papel dos agentes políticos. O conhecimento da ciência política não pode se resumir às laudas acadêmicas, pelo contrário, deve se realizar na praça pública, no meio em que se dão os acontecimentos políticos e, a partir deles, construir conhecimento capaz de ser efetivado neste mesmo meio social, levando-o ao crescimento. A práxis política é a dinamicidade do homem posta a serviço da inovação da sua realização na realização do bem comum, garantido pela política.

Nesse sentido, podemos observar e considerar o PROEJA como um exemplo de práxis política. Se analisarmos as concepções e os princípios que regem este programa, veremos que ele tem seus alicerces, na convergência de três campos da Educação que consideram, “a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica)” (DOCUMENTO BASE, 2009, p. 27).

Os pressupostos e princípios identificados no Documento Base também nos levam a compreender o PROEJA como um exemplo de práxis política uma vez que estes pressupostos nascem da realidade dos indivíduos visando o bem comum: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador; relação entre currículo, trabalho e sociedade. Conforme o Documento Base, são princípios: a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; c) Princípio de construção coletiva do conhecimento; d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; e) Princípio da interdisciplinaridade; f) Princípio da avaliação como processo. (Idem, p. 30).

Uma das confirmações dessa hipótese é, por exemplo, a carta dos participantes do fórum estadual de pesquisas e experiências em PROEJA (2010) e a carta dos estudantes de PROEJA do IF Farroupilha (2011) que, como já afirmamos anteriormente, traduzem o conceito de que a política se realiza na “ágora”, na praça, onde os indivíduos se encontram para debater os acontecimentos sociais, os problemas da cidade (pólis). Ou seja, é práxis política que se concretiza na educação respaldada pela organização do Estado Democrático de Direito.

Eis os referidos documentos:

**CARTA DOS PARTICIPANTES DO FÓRUM ESTADUAL DE PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS EM PROEJA, REALIZADO EM SANTA MARIA, NOS DIAS 27, 28 E 29 DE OUTUBRO DE 2010.**

O FÓRUM ESTADUAL DE PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS EM PROEJA, ocorrido entre 27 e 29 de outubro de 2010, na Universidade Federal de Santa Maria, congregou pessoas de diferentes Instituições, incluindo professores, alunos, pesquisadores e palestrantes. Este evento propôs-se a avaliar, discutir, conhecer e reconhecer experiências em andamento e trazer novos projetos que possam ser adotados e melhorados, visando a inserção qualificada e a permanência assistida de jovens e adultos dentro dos programas disponibilizados na Rede Federal.

Os participantes do FÓRUM reconhecem os esforços da SETEC – MEC na busca de soluções para a inclusão social e na melhoria de acesso e permanência de Jovens e Adultos na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica no Brasil. A atual gestão da SETEC se destaca pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica, pela busca no aumento de vagas para professores e para servidores técnico-administrativos, bem como pelo aporte de recursos para expansão da infraestrutura e aquisição de equipamentos, incentivo para a produção de materiais pedagógicos e para formação continuada de gestores e professores, garantindo assim o aumento de vagas discentes e oferta de novos cursos e/ou habilitações que atenderão aos Arranjos Produtivos Locais (APL) e Regionais e promoverão a inclusão social e profissional das camadas menos favorecidas.

No que diz respeito à inclusão social, reitera-se que se trata de um dos compromissos e responsabilidades assumidos pelas políticas educacionais. Nesta perspectiva, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta uma proposta educacional que oportuniza a participação efetiva dos estudantes nos processos de inclusão social, através da ampliação de sua leitura de mundo, da compreensão das relações de trabalho e do acesso aos saberes sistematizados. O Programa é destinado aos Jovens e Adultos que necessitam e almejam uma educação de qualidade, cujo caminho deverá aliar escolarização básica e formação profissional, respeitando o princípio da integração dos conhecimentos. As concepções e princípios do PROEJA apresentam, inicialmente, aos educadores das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a necessidade de superar programas de ensino ultrapassados e assistencialistas, historicamente marcados pelo puro treinamento de técnicas e procedimentos automatizados.

Compreender o jovem e o adulto como sujeitos com identidades, saberes, culturas e valores diversos e relacionados a sua experiência de vida traz o desafio de pensar no seu ambiente de aprendizagem e em formas organizativas do trabalho dos professores que possibilitem o respeito à diversidade e a vinculação entre os

conhecimentos novos e os já construídos. A discussão sobre o projeto pedagógico e seu detalhamento na organização curricular, nos processos avaliativos, nas relações entre professores e estudantes tem se constituído num exercício constante e inesgotável dada a complexidade das dimensões filosóficas, éticas e estéticas, políticas e sociais aí implicadas. Pontualmente, o FÓRUM indica a necessidade de se pensar:

- a) Expansão a todos os municípios gaúchos e o comprometimento dos mesmos com o Programa;
- b) Implementação coletiva do PROEJA no Estado;
- c) Políticas de ingresso, permanência e monitoramento da evasão;
- d) Projetos específicos de PROEJA nas aldeias indígenas, quilombolas e sistema prisional no Estado;
- e) Institucionalização dos benefícios econômicos aos estudantes que lhes assegure a permanência;
- f) Inserção de um eixo curricular sobre EJA e PROEJA nas licenciaturas, em especial, na licenciatura em Pedagogia, e maior ênfase na Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de Pós-Graduação em PROEJA no Estado;
- g) Apoio à carta dos estudantes e dos gestores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reunidos em Santa Maria/RS, dias 22 e 23 de maio de 2010;
- h) Extensão dessas discussões às mais diversas instituições fora das esferas de governo.

Finalmente, os participantes do Evento indicam a continuidade do FÓRUM ESTADUAL DE PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS EM PROEJA, com segunda edição em 2011.

Santa Maria-RS, 29 de outubro de 2010 (Participaram da elaboração desta Carta e a aprovaram durante o Fórum de Pesquisas e Experiências em PROEJA, em sessão, no dia 29 de outubro de 2010).

**CARTA DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA - DO IF FARROUPILHA, REUNIDOS EM SANTA MARIA/RS, NO DIA 19 DE NOVEMBRO DE 2011.**

Neste nosso Encontro de Estudantes PROEJA do IF Farroupilha, contamos com a presença dos Cursos Proeja Médio e PROEJA FIC, totalizando 750 alunos, professores da rede federal e da rede municipal. Tivemos a oportunidade de nos integrar e discutir sobre nossa caminhada. A Mostra de Trabalhos demonstrou que estamos construindo um caminho de integração, participação e construção. Assim, gostaríamos de registrar o nosso trabalho e deixar considerações sobre o futuro dos cursos. Após retomarmos os estudos no PROEJA percebemos diversos desafios.

No retorno para a escola, os jovens e adultos sentem-se mais motivados para a aquisição de novos conhecimentos. As novas relações e o sentimento de autoestima estão mais fortalecidos. As novas formas de pensar sobre vários assuntos e melhoria na linguagem são hoje fatores positivos para a empregabilidade, a formação profissional oferece novas oportunidades de trabalho, elevação da escolaridade e reconhecimento social.

Com base nas discussões realizadas a nível local e em plenária, registramos que, em relação ao ACESSO, deve-se melhorar a divulgação dos cursos, criar estratégias de divulgação, com a presença dos alunos, em diferentes ambientes, especialmente na mídia (TV, rádio, jornais) assim como continuar melhorando o processo de ingresso dos jovens e adultos no PROEJA, garantindo um processo justo, com boa organização nos Campi, com acessibilidade e acolhimento para todos(as).

Nos primeiros dias de aula, deve-se realizar reuniões para esclarecimentos sobre o curso e integração dos alunos, esclarecer questões referentes aos PPCs, normas, infraestrutura, atendimento nos setores e programas ofertados pela instituição, mobilizando todos os setores para recepção dos alunos, promovendo a integração

e participação dos alunos(as) do PROEJA em todas as atividades da instituição e entre os cursos, como também reconhecer e respeitar os tempos e as histórias de vida das pessoas que retornam à escola.

Em relação à FORMAÇÃO PROFISSIONAL e o MUNDO DO TRABALHO há a necessidade de pensar o trabalho como princípio fundamental da prática educativa. É importante desenvolver no PROEJA práticas que promovam a ampliação de saberes e uma visão de mundo na atualidade, com clareza dos objetivos profissionais, abordando aspectos relacionados à sustentabilidade, à solidariedade e ao empreendedorismo, resgatando as aprendizagens anteriores para a construção de novos conhecimentos. É necessário garantir e aperfeiçoar as aulas práticas, com acesso a materiais indispensáveis para aumentar as expectativas dos alunos em trabalhar na área de formação do curso e prosseguir nos estudos, respeitando seus interesses de formação para que as vivências dos jovens e adultos sejam valorizadas, reconhecidas e respeitadas. Quando existe relação entre a sala de aula e as vivências do trabalho, as atividades se tornam mais satisfatórias, com uma linguagem mais atualizada e profissional, com a construção de novos saberes. É evidente que existe uma tentativa de relacionar e articular os componentes curriculares dos cursos de PROEJA, no entanto ainda é preciso desenvolver o entendimento do que é a integração, promovendo práticas que de fato articulem os elementos da formação básica com os da área profissional, possibilitando que as aulas promovam efetivamente relações com o mundo do trabalho. Com o retorno à escola, é evidente que surgem novas oportunidades e melhoram as condições para empregabilidade. Assim é necessário que esta formação proporcione qualificação profissional ampla e integral.

Espera-se que os cursos de PROEJA, apontem para uma formação que reconheça as diferentes formas de organizar-se para o trabalho, pensando esta por meio do associativismo, da economia solidária, entre outros, contribuindo com o desenvolvimento local e regional.

Em relação à PERMANÊNCIA e à EVASÃO, as dificuldades são diversas, e estão diretamente ligadas aos motivos da evasão. Tais dificuldades são relacionadas a questões pessoais, familiares, financeiras, de deslocamento para a escola, de aprendizagem, entre outras.

Nesse sentido, colocamos como possibilidades para sanar algumas destas dificuldades, repensar certas metodologias na escola, rever o tempo e espaço escolar nos cursos de PROEJA, prevendo atividades à distância, e também maior aproximação dos alunos com o campo de atuação profissional ao longo do curso, dentre outras estratégias de auxílio para aprendizagem dos jovens e adultos, destacando como importante para permanência na escola, a oferta de alimentação escolar, os recursos do Auxílio Estudantil, as relações interpessoais construídas, dentre outras.

#### ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Sugere-se como melhorias com relação à assistência estudantil, melhorar a informação para os estudantes, divulgando mais os programas de assistência e contribuições que implicam diretamente na permanência dos alunos no PROEJA como bolsas e auxílios financeiros, assistência à saúde, alimentação escolar e transporte.

#### INFRAESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

De uma maneira geral, a infraestrutura nos Campi é boa e é preciso que estas sejam conservadas e ampliadas ao longo do tempo. Pontuamos questões bem específicas de cada *Campus*, relacionadas à falta de alguns recursos e materiais necessários para as nossas práticas. Em alguns Campi está sendo efetivada a participação dos estudantes nos processos de planejamento e organização dos cursos, já em outros locais é importante que se oportunize estes espaços de participação. Algumas estruturas curriculares devem ser revistas, sendo repensados o tempo, a disposição e formas de desenvolvimento de alguns componentes curriculares.

Percebemos a importância dos professores terem formação/preparação adequada para atuar nos cursos de PROEJA.

#### PESQUISA E EXTENSÃO

Ainda é muito tímida a nossa participação nos projetos de pesquisa e extensão. A maior participação ocorre na área de artes (teatro, poesia, música).

#### EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO PROEJA

Novas oportunidades de aprendizagem, profissionalização em áreas específicas, desenvolvimento de projetos locais, encontros de alunos, projetos integradores, semanas dos Cursos Técnicos, inclusão social, produção de trabalhos e pesquisas, incentivo à formação humana, reconhecimento de experiências diferentes e diversas entre os sujeitos.

#### PARCERIA ENTRE PREFEITURA MUNICIPAL E IF FARROUPILHA

A parceria e empenho entre os Campi e as Prefeituras Municipais tornam viável o desenvolvimento das ações do PROEJA FIC e CERTIFIC.

De todas as discussões, o Encontro de Estudantes PROEJA do IF Farroupilha aponta para:

A discussão e implementação de um sistema de cotas para alunos egressos do PROEJA FIC para os cursos técnicos e do PROEJA Médio para o ensino superior, com vistas a garantir a verticalização dos cursos. A garantia junto ao poder público de transporte aos estudantes do PROEJA FIC e a garantia do espaço para reuniões pedagógicas.

## [ Conclusão ]

À guisa de conclusão, pode-se dizer que o caso concreto e a troca de experiências sobre o assunto PROEJA no IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa são de fundamental importância para a compreensão e análise crítica da questão em si. No entanto, a temática em voga ultrapassa os limites da especificidade e se lança à pretensão de universalidade, pois se trata de um Direito Fundamental e, portanto, condição sem a qual as demais condições não podem ser efetivadas.

O objetivo inicial era ensaiar, de forma breve, algumas provocações jurídicas, filosóficas, sociológicas e econômicas que norteiam as premissas político-pedagógicas da discussão em torno do PROEJA. Nesse sentido, espera-se ter provocado o leitor, mais que informado ou apresentado, teses enrijecidas pelo academicismo.

Afinal se, como diria Shakespeare, “existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha nossa vã filosofia”, também se pode dizer que é necessária muita filosofia para se chegar a essa conclusão. Sempre restará a intrínseca relação entre a teoria e a prática e é nesse sentido que o PROEJA, compreendido como práxis social, provoca e responde a inúmeras provocações que precisam ser (re) discutidas tanto no pensar a Educação quanto no “educar a ação” através de reflexões e práticas como a da realização do PROEJA no IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa.

## [ Referências bibliográficas ]

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de outubro 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5.154. 23 de julho 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007. Brasília: MTE, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC, out. 2005.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.

HABERMAS, Jurgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro. 1997.

IBGE. Censo Demográfico 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

IBGE. PNAD 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

\_\_\_\_\_. PNAD 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

\_\_\_\_\_. PNAD 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

JOAQUIM, Nelson. Direito Educacional Brasileiro. Rio de Janeiro/RJ: Editora Livre Expressão, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Globalização econômica, integração regional e direitos humanos. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História e vida**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação, 2009.

VELASCO, Marina. **Ética do discurso: Apel ou Habermas?** Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2001.

WOLFF, Francis. **Aristóteles e a política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

# Reflexões acerca dos cursos PROEJA FIC no Instituto Federal Farroupilha – Campus Santa Rosa

Carla Cristiane Costa\*; Leandro Jorge Daronco\*\*

## [ PROEJA FIC: texto e contexto ]

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surgiu através do Decreto nº 5.478, de 24 de Junho de 2005, o qual mais tarde foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. O PROEJA abrange cursos que proporcionam formação profissional aliada à escolarização para jovens e adultos, podendo ser articulados ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio.

O referido Programa visa elevar o nível de escolaridade do estudante-trabalhador através do acesso à educação geral e, mais especificamente, ao Ensino Profissional na perspectiva de uma formação integral. Com o intuito de sinalizar as ações do Programa para o Ensino Fundamental, surgiu através do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada integrada com o Ensino Fundamental, chamado de PROEJA FIC. Este documento tem como objetivo apoiar, por intermédio das instituições da rede federal, a implantação de cursos de formação inicial e continuada (FIC) integrados com o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais.

Dentre outros objetivos, o Programa pretende proporcionar ao educando a formação geral, como possibilidade de continuidade aos estudos, através de uma educação integrada à formação profissional, a fim de ampliar significativamente as condições de inserção social e profissional. Em relação ao público a ser atendido, deve-se seguir a proposta do Decreto nº 5.840/2006 que abrange toda a Educação Básica na modalidade EJA, sendo que os cursos FIC podem estar integrados tanto às séries finais quanto às séries iniciais do Ensino Fundamental, destinando-se ao público com idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos, ou a partir de 15 (quinze) anos para adequar-se ao Decreto nº 5.840/2006.

Nesta perspectiva, o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), *Campus Santa Rosa*, iniciou suas atividades, além dos cursos técnicos nas modalidades integrado, subsequente e EJA (Técnico em Vendas), com um curso de formação inicial e continuada em Informática – Operador de Microcomputador Integrado ao Ensino Fundamental de EJA para Apenados do Regime Fechado do Presídio Estadual de Santa Rosa. A partir do segundo semestre de 2010, iniciaram-se quatro outros cursos PROEJA FIC, sendo Carpinteiro, Pedreiro Azulejista, Operador de Computador e Alimentação Escolar. A proposta curricular para estes cursos foi organizada em duas etapas, sendo que cada uma delas

\* Possui Licenciatura em Química, Mestrado em Química Orgânica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutorado também em Química Orgânica pela UFSM. Docente do Instituto Federal Farroupilha, atua como Diretora de Educação a Distância deste Instituto. Contato: carla.costa@iffarroupilha.edu.br.

\*\* Possui Licenciatura em História, Mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atua como docente junto ao *Campus Santo Ângelo* do Instituto Federal Farroupilha. Contato: leandro.daronco@iffarroupilha.edu.br.

continha dois semestres de trabalho, totalizando ao final do curso 1.200 horas de formação geral e 240 horas de formação profissional em regime presencial.

Além disso, é importante salientar que o PROEJA FIC tem quatro grandes campos de ação: a implantação do curso, a formação docente, a produção de material pedagógico e o monitoramento. Assim, as reflexões, a seguir, acerca dos Cursos PROEJA FIC são importantes para que o *Campus* possa pensar continuamente em melhorias na qualidade dos serviços em Educação prestados à comunidade regional, seja nos aspectos de infraestrutura ou, sobretudo, em relação ao Ensino, Pesquisa e Extensão. Para tanto, utilizou-se da metodologia a abordagem qualitativa com ênfase na técnica de pesquisa-ação.

## [ Implantação dos cursos PROEJA FIC: elementos facilitadores e complicadores ]

O IF Farroupilha, *Campus* Santa Rosa, iniciou suas atividades letivas no início de 2010 e, visando atender às Políticas Públicas de Inclusão gestadas e oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia (SETEC) em relação a Jovens e Adultos, firmou parceria com a Secretaria de Educação e Juventude do Município de Santa Rosa – RS e com o Presídio Estadual de Santa Rosa. Esta parceria foi estabelecida através de um acordo de cooperação técnica, assinado em 04 de junho de 2009, que resultou no oferecimento de cursos PROEJA FIC para a comunidade local e regional nas áreas de construção civil, informação e comunicação e apoio educacional. Na implementação dos cursos, ficou definido que o IF Farroupilha se responsabilizaria em oferecer a formação profissional dos cursos, enquanto o município ficaria responsável em oferecer a formação básica (Ensino Fundamental).

Esses cursos foram oferecidos a partir da consulta popular à comunidade. Assim, o IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa oferece no âmbito de espaço de privação de liberdade, desde 22 de fevereiro de 2010, o PROEJA FIC em Informática – Operador de Microcomputador em Regime Fechado, curso este sediado no Presídio Estadual de Santa Rosa. Ainda oferece outros quatro cursos PROEJA FIC provenientes de um único projeto de curso, sendo dois destes na área da construção civil com ênfase em edificações – Carpinteiro e Pedreiro Azulejista; um curso na área de informação e comunicação – Operador de Computador e outro na área de apoio educacional – Alimentação Escolar, contemplando as séries finais do Ensino Fundamental desde o segundo semestre de 2010.

É importante ressaltar que a instituição não teve tempo hábil para dedicar-se aos estudos e à construção dos cursos. O que havia era o incentivo dos gestores por acreditar nesta modalidade de Ensino e o compromisso dos Institutos Federais com as Políticas Públicas de Inclusão. Segundo Costa (2010, p. 50), ao descrever a implantação do PROEJA no *Campus* Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, observou que “a implantação de uma política pública é um terreno onde as vontades, interesses e as concepções ideológicas dos formuladores e mentores não são necessariamente coincidentes”.

Destaca-se que, no Brasil, desde 2005, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Representação da UNESCO já atuam em torno do Projeto “Educando para a Liberdade”, o qual deu origem a uma série de atividades e conquistas no campo da Educação nas Prisões. Sobre o envolvimento de importantes órgãos públicos e ministérios na implementação de projetos educacionais no âmbito prisional, as educadoras Elisângela Martins Silveira e Carmem Maria Craidy no artigo “*Educação na Formação do Trabalhador Apenado*”, destacam:

Para tanto o Ministério da Justiça, ao longo dos últimos três anos realizou uma série de ações no sentido de sensibilizar diretores de estabelecimentos penais, agentes penitenciários, juizes da vara de execução penal e Ministério Público quanto a importância da oferta de Educação no sistema penitenciário. Esta mobilização permitiu, entre outras coisas, o incremento nas turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado, além do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Deste modo, conjugando esforços no proveito da melhoria da qualidade de educação básica, contemplando assim surgimento do PROEJA/FIC, parceria e articulação entre MEC, Ministério da Justiça e Ministério do Desenvolvimento pelo PRONASCI. Esse alinhamento das políticas oportunizará a educação profis-

sional e tecnológica e a educação de jovens e adultos junto à segurança pública. O MEC com esta proposta de educação oferece o ensino, que tem a intenção de contribuir com a garantia e o direito à educação e à qualificação profissional da pessoa presa. Visando uma perspectiva de redução da criminalidade e a oportunidade de construção de uma nova forma de vida e subsistência financeira (2010, p. 66-67).

Nesse sentido, oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para a alteração da Lei de Execução Penal (1984), financiamento de projetos junto aos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento das relações entre os órgãos do governo responsáveis pela questão no âmbito federal são alguns dos resultados que merecem ser contabilizados ao longo desse período.

Em relação ao problema dos espaços de privação de liberdade, não resta dúvida que, historicamente, a sociedade teve dificuldades em lidar com os sujeitos que infringem as normatizações sociais. Esses sujeitos encarcerados estão à margem da sociedade oficial, pois estão privados da liberdade, dos direitos políticos e muitos direitos sociais.

Dentro da lógica de que a sociedade sempre prevalece sobre o indivíduo, dispondo de certas regras, normas, costumes e leis que asseguram sua perpetuação, essas regras e leis independem do indivíduo e pairam acima de todos, formando uma consciência coletiva que dá sentido de integração aos membros da sociedade. Em *A divisão social do trabalho*, obra publicada em 1984, o sociólogo francês do século 19, Emile Durkheim, já chamava a atenção para a perspectiva de ressocialização dos indivíduos privados de liberdade pela prática de crimes. De acordo com o autor,

[...] se algum indivíduo comete determinado crime, deve ser julgado pela instituição competente, o sistema judiciário, que aplica a penalidade correspondente. O condenado é retirado da sociedade e encerrado em uma prisão, onde deve ser reeducado para ser reintegrado ao convívio social (DURKHEIM, 1984, p. 55).

Outra importante obra clássica do intelectual ocidental, filósofo e jurista francês, Michel Foucault, *Vigiar e punir*, de 2004 (1987), ao comenta as perspectivas de ressocialização lembra:

Mas a obviedade da prisão se fundamenta em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos [...] Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos (FOUCAULT, 2004, p.196-197).

Em relação à Educação nas prisões, é importante mencionar que toda essa disposição está fundamentada em duas convicções. Primeiro, que educação é um direito de todos. Segundo, que a educação está pautada na concepção e implantação de políticas públicas. Essas duas concepções visam ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituindo um dos modos mais significativos através do Estado e da Sociedade, podendo renovar o compromisso com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade.

Assim, a implantação dos cursos trouxeram à tona questões relacionadas com a formação docente, ora pelo desconhecimento sobre esta modalidade de Ensino, ora pelo (des)encontro com esta política, mas principalmente com relação às questões de segurança pessoal que emergiram por ocasião do curso ser ministrado no ambiente prisional. Acredita-se que esses questionamentos e outras inquietudes que perpassaram o imaginário dos docentes tornam-se compreensíveis ao considerarmos que, salvo raras exceções, a maioria não teve experiência anterior com EJA e muito menos em espaço de privação de liberdade.

Entretanto, frente às novas Diretrizes Nacionais (2010) para a oferta de EJA em espaço de privação de liberdade e, partindo da premissa de que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado previsto na Constituição de 1988, teve início o projeto do curso. Nesse sentido, pode-se mencionar ainda a Lei de Execução Penal (1999) que prevê o direito do apenado à Educação, trabalho e formação profissionalizante. Dessa forma, o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2009) sinaliza o principal objetivo em manter um curso em âmbito prisional, como segue:

Os cursos se justificam pela expectativa de oferecer formação e qualificação à população mais fragilizada, resgatando a cidadania e a identidade dos sujeitos, pois a maior barreira enfrentada pelos egressos do contexto prisional é a reinserção na sociedade e no mercado de trabalho. Além disso, o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação tem por objetivo fortalecer e qualificar a oferta de educação nas prisões (IF FARROUPILHA, 2009).

Assim, muitos desafios seguiram a implantação do curso de formação inicial e continuada em Informática – Operador de Microcomputador para apenados do Regime Fechado do Presídio Estadual de Santa Rosa. Além das questões de segurança, formação docente, pode-se citar: o pouco envolvimento dos servidores do âmbito prisional; a falta de documentos pessoais dos educandos; a falta de conhecimento em relação à estrutura carcerária por parte dos gestores do curso; dificuldade de repassar o valor mensal de R\$ 100,00 (cem reais) da Assistência Estudantil aos educandos, de acordo com o ofício circular nº 05/2010/CGPEPT/SETEC/MEC de 1º de fevereiro de 2010, dentre outros.

Por outro lado, destacam-se também os fatores facilitadores no processo de implantação dos cursos de PROEJA FIC. No caso do curso prisional, a remição da pena através dos estudos tem-se mostrado uma especial motivação para a frequência nas aulas, sendo recentemente, através de depoimentos destes educandos, possível constatar a importância da escola em suas vidas, sobretudo no âmbito da perspectiva de ressocialização via educação.

Pode-se destacar ainda o apoio dos gestores da Rede Federal – Reitoria e Direção Geral do *Campus* e da administração municipal, em especial a Secretaria Municipal de Educação e Juventude de Santa Rosa em viabilizar esta integração. Os recursos financeiros repassados em nível Federal foram imprescindíveis para a implantação e, sobretudo, a manutenção dos cursos de PROEJA FIC, estabelecidos na Instituição.

Nesta ótica, ao comentar os significados e perspectivas da educação no âmbito do sistema prisional no artigo “*Educação Prisional e Práxis de Docentes*”, as educadoras Bernardete Isabel Zanchetti e Carmem Maria Craidy propõem que

O papel da educação no cárcere deve ser de re-educar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observamos que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho, e mais aptos ao convívio externo. É através do ensino que os encarcerados tem a oportunidade de humanizar-se e se transformar. [...] O ambiente prisional vai muito além do espaço físico “sala de aula”, pois este espaço educativo nem sempre é suficientemente valorizado. Pode eventualmente o ambiente prisional favorecer aprendizagens corrosivas à índole do indivíduo, como: a repressão, ameaças, maus tratos, brigas, furtos, drogas, etc. A sociedade com encarcerados não é só fisicamente comprimida, mas também psicologicamente, visto que eles vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito tanto à inspeção constante dos colegas quanto à vigilância dos administradores (2010, p.76).

Neste momento, os educandos privados de liberdade, por ocasião de uma pesquisa relacionada à temática PROEJA que acontece no *Campus* desde 2011, ao serem questionados em relação a possíveis mudanças ocorridas em suas vidas após o reingresso na escola manifestaram, por escrito, como se sentiam enquanto estudantes e de que forma as suas expectativas estavam sendo atendidas com o desenvolvimento do curso. Responderam por meio de narrativas muito significativas, entre elas:

“Eu me sinto maravilhado estudando no PROEJA FIC do Instituto Farroupilha, pois eu adoro estudar pois é um passo de minha vida”.

“Melhorou bastante. Sei mais do que antes e estou aprendendo cada vez mais”.

“Estão sendo atendidas, espero que continue assim e atenda cada vez mais”.

“E uma formação muito importante e eu faço o possível para aprender”.

“Eu me sinto um cara ‘importante’ aprendi muito só tenho a agradecer obrigado”.

“Me sinto muito melhor pois estou aprendendo coisas que gosto coisas novas”.

“Eu achava que eu não ia aprender. Mais aprendi muita coisa”.

*“Espero que eu sair daqui eu consigo um emprego baseado no curso”.*

Esses relatos nos instigam a refletir e mudar nossas concepções e nosso desconforto inicial frente ao educando privado de liberdade, produzindo um sentido para a ação pedagógica no espaço prisional. Nesse sentido, o depoimento de uma colega docente da turma do PROEJA FIC expressa:

*“Sair da sala de aula tradicional e me inserir no espaço escolar do presídio está sendo uma nova experiência. A “sala-cela”, como chamo, é um espaço de saberes variados, onde os apenados buscam novas aprendizagens e também um alento para suas duras realidades. As aulas têm trazido bons resultados, porém, a heterogeneidade dos alunos como a diferença de faixa etária, escolaridade, realidade carcerária, pontualidade, assiduidade são fatores que influenciam as atividades na escola da prisão. O cotidiano no presídio também é bem atípico, comparado com a sala de aula tradicional. O planejamento e a execução das aulas acontecem de acordo com a atmosfera do dia. Mas, apesar das dificuldades, ser professora no presídio também é compensador. Acredito que a educação tem uma função muito importante na ressocialização destes indivíduos”.*

No mesmo sentido, outro colega docente que atuou no curso de PROEJA FIC Prisional comenta:

*“Era meados de fevereiro de 2010, havíamos a poucos dias tomado posse como servidores em educação do Instituto Federal – Campus Santa Rosa, através da direção geral fomos informados de que docentes precisariam atuar no presídio. O espanto foi geral. Diante da recusa da maioria e da insistência da administração me voluntariei. Era um componente curricular técnico, mas com caráter básico e teórico tratava-se da disciplina: “Ética, Trabalho e Segurança do Trabalho.” – me senti apto a ministrá-lo. Ainda naquele mês, numa manhã chuvosa de terça-feira, entrei pela primeira vez no presídio estadual de Santa Rosa para ministrar aula.*

Minha primeira aula em ambiente tão inóspito, para agravar, logo ao entrar fui acometido por cheiro revoltante de gordura que passeava pelo ar e impregna as paredes da sala-cela, isso me causou certo mal-estar. Mas isso não era importante. O desafio ali era trabalhar com aquele público, naquela condição. Confesso que este primeiro contato foi marcado por uma relação de estranhamento – não sei ao certo quem era o alienígena – eu, ou os educandos-privados de liberdade. O desejo era terminar logo aquela aula – cuja estratégia pedagógica tinha caído por terra diante do desinteresse e sonolência da maioria dos detentos, agora alunos.

Me senti num purgatório – punido, castigado, afinal não precisa estar ali. Finalmente já no final da manhã concluí a aula. Antes mesmo de sair estava de posse de um sentimento que mistura o fracasso ao alívio, embora já tivesse trabalhado com projeto no âmbito prisional, aquela experiência tinha sido diferente – ensino, aprendizagem, sujeitos desencantados, docente desestruturado – tudo estava na ordem do dia.

Logo, a circulação dos detentos cozinheiros entre a cozinha e a saída da “galeria” denunciava estar pronto o almoço, não havia mais nada a fazer ali, o cheiro dos pratos servidos sendo exibidos em frente à sala tirava completamente a pouca atenção que ainda restava. Eram onze e meia da manhã, quando recolhi rapidamente meus materiais e contemplei a porta que estava sendo aberta por um dos detentos encarregado dessa tarefa (a sala-cela de divisórias de plástico – PVC fica cadeado por fora). Meus passos rumo à porta estavam acompanhados da certeza de que não mais retornaria aquele local. Minha certeza foi bruscamente interrompida por uma pergunta realizada por um dos detentos: O senhor vai voltar? A pergunta foi traiçoeira, pois acabava de me apossar da convicção de que não deveria retornar, ele não podia ter perguntado aquilo. Não tive resposta. No retorno ao Instituto Federal fui assombrado por aquela pergunta.

Qual teria sido o objetivo de uma pergunta tão difícil de responder para alguém que tivera sua primeira aula em espaço de privação de liberdade? Demorei para encontrar a resposta. Entendi que precisa voltar, revi vários conceitos e repensei a metodologia das aulas. O desafio tornou-se maior – meu discurso humanístico,

fruto da minha educação e formação estava de fato sendo posto a prova.

Naquela manhã entendi melhor a afirmação do mestre Freire: “Aprender precedeu ensinar (...) foi aprendendo socialmente que os homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE, 2001. p.26), pois antes de ensinar qualquer coisa que seja, havia aprendido muito.

Entendi, então, que aqueles educandos-sujeitos mereciam uma oportunidade – e naquele momento a oportunidade era simbolizada através da minha presença e aulas. Não voltar não seria apenas o meu fracasso, seria a reprodução da marginalização social a que esses sujeitos se encontram dentro e ao sair, fora do sistema prisional. Não voltar significaria reafirmar o desencantamento que esses sujeitos possuem em relação a nós – os cidadãos de bem, a sociedade como um todo. Sentimentos estes que ficaram cada vez mais latentes durante as aulas – mas que talvez em alguns dos detentos tenhamos conseguido ao menos fazer repensar essa concepção.

Fiz a opção certa, voltei, dei aulas, abordei diversos temas por eles solicitados, permiti que suas experiências do mundo do trabalho fizessem parte das discussões, confraternizamos. Ao final o aprendizado certamente foi maior para mim”.

Apesar de todos os esforços que envolveram as ações de currículo integrado, proposta de trabalho embasado na realidade de vida do educando, conversas de incentivo, oferta da assistência estudantil, dentre outros, atualmente há um índice de evasão bastante significativo. Das 15 (quinze) vagas ofertadas, 13 (treze) vagas foram preenchidas e apenas cinco educandos estão frequentando o curso. Alguns fatores endógenos à sala de aula contribuíram para o elevado índice de evasão. Entre eles estão a progressão do educando privado de liberdade para o regime semiaberto, a transferência temporária ou definitiva para outros centros de detenção, as medidas disciplinares internas e o trabalho interno remunerado, oriundo do convênio do sistema prisional com empresas do município.

O PROEJA FIC prisional trouxe a experiência inicial e a possibilidade de se repensar sobre a implementação dos outros cursos nesta modalidade que iniciaram no *Campus* em 08 de novembro de 2010. Para os cursos de PROEJA FIC Alimentação Escolar, Pedreiro Azulejista, Carpinteiro e Operador de Computador foram planejadas algumas ações para a divulgação dos cursos durante o processo seletivo, pois somente através de edital dificilmente atingiria o público alvo.

Desta forma, articulou-se entre os envolvidos – Prefeitura, IF Farroupilha (Comissão Permanente de Seleção, Comissão de Marketing, Eixos Tecnológicos e Comissão Especial para o Processo Seletivo PROEJA FIC) – ações que envolveram estratégias de divulgação, tais como: contatos com as Secretarias de Educação das Prefeituras da região, Conselho Municipal, empresários, construtoras, visitas às escolas, canteiros de obras, associação de bairros, além das ações tradicionais, como publicação em jornais, site institucional, folhetos informativos e principalmente rádio com o intuito da informação chegar ao público alvo.

Foram ofertadas 30 (trinta) vagas para cada um dos cursos. Ainda durante o processo seletivo e, mais precisamente, durante a matrícula dos cursos, houve a necessidade de se fazer um chamamento destes alunos via telefone para que fosse possível cumprir todos os prazos legais previstos nos editais. Para o Curso de Formação Inicial e Continuada em Construção Civil com ênfase em edificações – Carpinteiro Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de PROEJA houve somente nove inscritos.

É visível que o município de Santa Rosa, assim como todo o país, passa por uma grande expansão na área da Construção Civil. Aquilo que em um determinado momento parece contraditório, em outro faz lembrar que a maior parte deste público já está inserida no mercado de trabalho. Portanto, adequar-se aos tempos e espaços na construção civil com os horários de aula, por vezes, tem sido um fator limitante tanto para adesão aos cursos quanto para a permanência. Para os cursos de Carpinteiro e Pedreiro Azulejista o fator horário de aula parece ser bastante importante para a continuidade destes alunos no curso, pois no período da primavera-verão estes profissionais preferencialmente trabalham até mais tarde, coincidindo com o início das atividades escolares.

Para tanto, trabalha-se a ideia de tolerância de horário e a implantação da pedagogia da alternância, prevista inclusive no Documento Base (2009) do PROEJA FIC e que, no momento, estão sendo

avaliadas no sentido de possíveis novas ofertas. Nesse sentido, tem-se a clareza de que, em especial, em algumas áreas, a EJA integrada à Formação Profissional não pode ser proposta através dos mesmos parâmetros do educando do ensino integrado (cursos de ensino médio básico e profissional) ou subsequente (cursos pós-médio e profissional). Será preciso criar novas metodologias por parte dos docentes, assim como a maleabilidade dos currículos, da carga horária, entre outros.

A evasão observada nos cursos FIC em nosso *Campus* apresenta um percentual significativo. Passado um período, encontram-se frequentando os cursos 16 (dezesesseis) alunos do curso Operador de Computador, cinco do curso Carpinteiro, oito do curso Pedreiro Azulejista e 23 (vinte e três) do curso Alimentação Escolar. Alguns fatores como incompatibilidade de horário de estudo e trabalho, desgaste físico no decorrer da jornada laboral do aluno-trabalhador e/ou chefe de família, as exigências dos empregadores, questões familiares, desconhecimento do curso (fator inicial), longo período de afastamento da escola, podem estar contribuindo para elevar os índices estatísticos de evasão. Pode colaborar ainda para a evasão a “fragilidade metodológica”, salvo a dedicação e profissionalismo dos docentes envolvidos, no que diz respeito ao currículo integrado e às ações de trabalho coletivo na EJA.

Portanto, para o educando-trabalhador, o aprender a voltar a aprender está inserido numa conjuntura repleta de fatores complicadores para sua permanência na escola. Esses fatores podem ser facilmente observados nas narrativas dos alunos, quando indagados sobre as principais dificuldades enfrentadas para a permanência na escola. Situações como:

“Transporte, cansaço e onde deixar os filhos”.

“Algumas do grupo estão tendo dificuldades na matemática e outros conseguindo aprender bem”.

“Trabalhar o dia todo e ter que sair a noite e deixar os filhos e marido”.

“A de ter ficado muito tempo longe dos estudos!”.

“Esperávamos só atividade prática”.

Frente a essa realidade, passou-se a refletir sobre a oferta dos cursos no que diz respeito tanto à organização curricular, quanto aos tempos e espaços. Conforme, o Documento Base (2009) do PROEJA FIC, a questão dos tempos e espaços pode ser organizada em séries, ciclos, períodos semestrais, alternância, entre outros. Entretanto, o documento sinaliza que os Cursos de PROEJA com ênfase no Ensino Fundamental devem ser presenciais. Contudo, mesmo seguindo o regime presencial, para não entrar em contrariedade com a legislação vigente nessa modalidade de Ensino, acredita-se que seria importante oferecer aos alunos momentos de aprendizagem não presenciais, mas que fossem mediados por meio de intervenções pedagógicas, estruturadas na proposta de formação emancipatória e processual com ênfase na construção do pensamento autônomo e crítico do educando, mesmo porque a maioria destes educandos, por já estarem inseridos no mundo do trabalho, não disponibiliza tempo para execução de atividades extraclasse. Resguardadas as particularidades institucionais e com base em experiências de outras Instituições de Ensino que apontam, em seus estudos, as causas da evasão escolar nos cursos de PROEJA/PROEJA FIC, pretende-se viabilizar novas propostas metodológicas e estruturais para a permanência dos educandos até a conclusão do curso.

Quanto à infraestrutura dos cursos, destaca-se a parceria envolvendo o município de Santa Rosa e o IF Farroupilha. As aulas dos componentes curriculares básicos acontecem na Escola Municipal Expedicionário Weber e os componentes curriculares das áreas profissionais são ministrados no *Campus* Santa Rosa. Ressalta-se, em algumas narrativas, a importância do acesso dos educandos aos recursos financeiros disponibilizados, Ofício Circular nº 05/2010/CGPEPT/SETEC/MEC de 1º de fevereiro de 2010:

“No auxílio financeiro, sem ele não teríamos nem pra pagar as passagens”.

“Auxílio transporte”.

“A contribuição no auxílio transporte e a assistência estudantil que nos tem ajudado com o custeio de material escolar”.

“Auxilia no transporte nos materiais e um estímulo para continuar os estudos”.

Destaca-se ainda que o município de Santa Rosa tem ofertado, com recursos próprios, alimentação (janta) para estes educandos-trabalhadores dos Cursos de PROEJA FIC, o que reforça a importante parceria estabelecida entre a Rede Federal e a Rede Municipal de Ensino. O acompanhamento dos estudos, a relação professor-educando também são ações que acontecem em conjunto na esfera Federal e Municipal. Laços educacionais que se espera estreitar nos próximos anos também com a Rede Estadual de Educação, em especial através da 17ª Coordenadoria Regional de Educação, sediada em Santa Rosa, uma vez que já existe uma parceria com a administração estadual, no referido presídio.

Nesse contexto, mesmo diante do quadro preocupante da evasão escolar, os desafios educacionais, operacionais e burocráticos que envolvem vários setores da Instituição no processo de implementação e manutenção desses cursos, salienta-se que a perspectiva de formação básica e profissional por parte dos educandos pode ser considerada um elemento motivador para continuidade de Projetos na modalidade EJA.

A convivência no universo educacional formal faz com que o educando-sujeito passe a contemplar a realidade sociopolítica, socioeconômica e sociocultural numa perspectiva diferente. A realidade torna-se mais clara e, com ela, a percepção das novas exigências do mundo do trabalho, passando a dar um maior significado à educação formal, construída no âmbito da escola. Nesse sentido, os educandos destacam:

*“Melhorou o nosso entender a conversar as amizades o convívio com as colegas e social [...] entendemos muitas coisas que não entendíamos”.*

*“Melhorou muito o conhecimento do computador! O aprendizado”.*

*“Tudo desde auto estima, vontade aprender cada vez mais, e pretendemos continuar”.*

*“Nós melhoramos 100% na expressão e comunicação na leitura na escrita no relacionamento de grupos nas amizades e no alto estimo”.*

*“Sim, estamos aproveitando muito, porque quem não trabalha na área, aproveita o curso do mesmo modo em casa”.*

*“Nos sentimos o máximo! E também estamos nos sentindo mais valorizadas na sociedade”.*

*“Uma pessoa mais feliz mais humana mais comprometido nos estudos”.*

Vale ressaltar que as ações de currículo integrado, mencionadas anteriormente, também estão sendo pensadas no intuito de proporcionar a motivação e permanência destes educandos em toda sua especificidade nos cursos FIC. Estas ações estão acontecendo tanto para o curso PROEJA FIC Prisional quanto para os cursos PROEJA FIC Alimentação Escolar, Pedreiro Azulejista, Carpinteiro e Operador de Computador. Ao considerarmos que a EJA sinaliza a superação das práticas curriculares tradicionais, começam a surgir nas práticas pedagógicas integrações entre os componentes curriculares da área básica e profissional, as quais aproximam o mundo do trabalho ao cotidiano do educando-trabalhador.

O próprio Documento Base sinaliza as práticas interdisciplinares como forma de romper a fragmentação do conhecimento, como segue:

Com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e qualificar as práticas educativas, se faz necessário tomar a interdisciplinaridade como referência, substituindo a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de processo, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas. Com essa perspectiva pretende-se substituir os processos de transmissão lineares, por estratégias organizadoras de (re)construção do conhecimento (BRASIL, 2009).

Entretanto, essas perspectivas também se tornam um ponto bastante delicado a se tratar, visto que a formação docente interfere diretamente em suas e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, atualmente, no universo acadêmico brasileiro, em geral, ocorre uma perspectiva inversa à proposta das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino de Jovens e Adultos, pois a integração, fator determinante nesta perspectiva, raramente ocorre.

Os profissionais licenciados e mais ainda bacharéis que se tornam docentes continuam sendo formados dentro de uma perspectiva tradicional de educação especializada, portanto ficam arraigados em excesso à sua área de formação, apropriam-se de conceitos e “verdades”, dificultando a abertura de sua área para os diálogos interdisciplinares. Assim, faz-se necessária a estruturação de propostas de educação com enfoque no ensino básico e profissional interdisciplinar voltado, ao mesmo tempo, para o conhecimento específico, o cotidiano de vida e o mundo do trabalho.

Dessa forma, os educadores, de posse destas concepções, estão realizando em conjunto o planejamento das aulas nas diferentes áreas do conhecimento que integram cada um dos cursos de PROEJA FIC. A partir destes encontros quinzenais, ainda se tem planejado a construção de materiais didático-pedagógicos para atender às necessidades e às particularidades cotidianas dessa modalidade de Ensino.

As reuniões de planejamento são coordenadas por meio de assessoria pedagógica, viabilizada pelo município de Santa Rosa. A reduzida participação inicial dos docentes principalmente da Rede Federal de Ensino nas reuniões por motivos que perpassam desde a carga horária elevada (em alguns momentos), o desconhecimento da Proposta Pedagógica do Curso (2010), choques de compromissos, atividades de coordenação, demandas extraclasse como pesquisa, extensão, dentre outros, vem sendo superada através da sensibilização destes profissionais e da Formação Continuada da Instituição que tem dado ênfase ao PROEJA/PROEJA FIC.

Esta experiência positiva da Formação Continuada (formação docente) pode ser vislumbrada na narrativa de um docente da Rede de Federal de Ensino:

*“Está sendo uma experiência bastante significativa proporcionando a nós professores revermos nossas práticas pedagógicas principalmente no que tange questões de metodologias de ensino e formas de avaliação para este público da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.*

A experiência em PROEJA vem possibilitando ações coletivas de reflexão entre os profissionais da educação, educandos e gestores. Os servidores do IF Farroupilha e do município envolvidos nos cursos de PROEJA FIC realizaram capacitação de 240 horas. Entretanto, não houve plenitude de participação dos envolvidos nos cursos FIC, principalmente dos profissionais da Segurança Pública (Sistema Prisional). A capacitação veio atender uma das metas a serem cumpridas para a implementação dos cursos de PROEJA FIC que estava prevista nos projetos de curso.

Acredita-se que a formação dos servidores envolvidos com os cursos é uma das formas fundamentais para que se possa compreender a especificidade desta modalidade de ensino e assim favorecer, dentre outros fatores, a aprendizagem no ambiente escolar. Da mesma forma, o *Campus* Santa Rosa tem incentivado a participação de seus servidores e educandos em eventos, tais como: congressos, seminários, dentre outros, cujas temáticas contemplem PROEJA e PROEJA FIC. É importante salientar que a participação do IF Farroupilha nestes eventos, além de oportunizar a interlocução entre o Ensino Profissional e a EJA, também possibilita troca de experiências entre educandos e profissionais de várias áreas, envolvidos em PROEJA e PROEJA FIC.

Após uma caminhada de quase dois anos nos cursos PROEJA FIC, o *Campus* Santa Rosa começa a vislumbrar algumas ações bem significativas como, por exemplo, a criação de uma coordenação para os cursos de PROEJA. Logo no início de suas atividades letivas (2010), o *Campus* passou por uma troca de gestão, o que coincidiu com o processo de implantação dos Cursos PROEJA e PROEJA FIC, ocorrendo uma reestruturação administrativa, sendo extinta a Coordenação do PROEJA. Assim, no decorrer de um ano, houve na Instituição uma rotatividade nas responsabilidades das ações para a implantação e manutenção dos cursos na modalidade de EJA. Entretanto, o envolvimento de docentes e gestores com os cursos acabou por alterar o entendimento sobre os significados sociais dos cursos, sendo novamente criada uma Coordenação para os cursos de PROEJA/PROEJA FIC (julho de 2011). No momento, ocorre a participação direta dos coordenadores de eixos ou áreas em que os cursos são oferecidos.

Outro aspecto relevante para a implantação e manutenção dos Cursos PROEJA tem sido as ações de monitoramento e pesquisa. Inicialmente, embora tendo clareza da necessidade de instrumentos burocráticos de acompanhamento, monitoria e avaliação em relação aos cursos de PROEJA FIC,

acreditava-se que esses procedimentos desprendiam tempo precioso em sua instrumentalização e retorno ao MEC e à SETEC. Nesse sentido, entendia-se que esse tempo poderia ser utilizado para planejamento de atividades cotidianas de sala de aula e para construção da importância e da necessidade de adesão a essa modalidade de ensino, pois sua significação implicaria em maior engajamento por parte dos docentes e demais servidores do *Campus*.

Além disso, já que se dedicava tempo para a apresentação de dados estatísticos, pareceres, entre outros, havia a falta do retorno sobre os mesmos para o *Campus* até para que se compartilhassem as experiências de outros núcleos de estudos e mesmo de outras práticas pedagógicas em curso. Atualmente, percebe-se o relevante papel que este monitoramento vem exercendo, tanto no que diz respeito ao retorno das pesquisas (monitoramento) nas Instituições envolvidas, mas principalmente de vislumbrar uma política não somente de “*cima para baixo*”, mas em que as Instituições proponentes do programa possam ser ouvidas e com isto ocorra êxito nos programas PROEJA/PROEJA FIC.

A partir destas reflexões que se estabeleceram em relação aos cursos PROEJA FIC sobre a implementação e a manutenção dos cursos PROEJA surge a necessidade da pesquisa acerca da temática. Nesse sentido, está sendo desenvolvido um projeto *multicampi* intitulado *Experiências em PROEJA no Instituto Federal Farroupilha*, cuja coordenação está centralizada na Reitoria desta Instituição, com a participação efetiva de docentes, técnicos administrativos em educação e educandos de cada *Campus*. A ideia inicial da pesquisa é a realização de um diagnóstico dos cursos PROEJA e PROEJA FIC oferecidos em cada *Campus* e, para isso, está sendo empregada a metodologia de abordagem qualitativa com técnica de pesquisa participante e documental.

Nesta concepção, para que a EJA, vinculada à Educação Profissional, seja assumida como política pública é necessário fomentar pesquisas nas três esferas da Educação: Municipal, Estadual e Federal, através das Escolas, dos Institutos e das Universidades. Além disso, outro elemento de relevância social, na perspectiva de inclusão, seria o incentivo à contratação no mercado de trabalho de educandos-sujeitos, oriundos dessa modalidade de Ensino. Contudo, não se pode deixar de investir na qualidade do ensino público básico para que, nas próximas décadas, a EJA seja superada pela permanência dos educandos em idade própria nos estudos, encerrando um ciclo de colaboração para o desenvolvimento sociopolítico e sociocultural do país.

## [ Considerações finais ]

Assim, os aspectos analisados no intuito de identificar os elementos facilitadores e complicadores em relação à implantação e manutenção dos cursos PROEJA FIC ofertados no IF Farroupilha *Campus* Santa Rosa revelaram que o desenvolvimento de um curso FIC requer um contínuo processo de interação entre os segmentos envolvidos e que dificilmente será possível exercer gestão do PROEJA, na perspectiva democrática e participativa, sem considerar as condições materiais e estruturais da Escola, as condições de trabalho dos educadores e as particularidades dos educandos. Assim como, respeitar e trazer para a sala de aula as experiências e vivências dos educandos, quando se tratar de questões pedagógicas no processo de “ensinagem” como bem destacou Léa Anastasiou (2010), é essencial.

A experiência permitiu ainda a (des)construção de estereótipos acerca da EJA e a apropriação de grande gama de aprendizagens significativas presentes nas narrativas e vivências desses sujeitos, enquanto educandos e, sobretudo, enquanto educandos-sujeitos-cidadãos. Nesta perspectiva, espera-se, a partir destas reflexões, estimular outras investigações acadêmicas com o desafio de revelar as intrínsecas relações sócio-históricas, sociopolíticas e socioculturais, imbricadas na EJA e quiçá, contribuir para as inúmeras questões ainda não respondidas sobre essa modalidade de Ensino.

## [ Referências bibliográficas ]

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joenville, SC: UNIVILLE, 2010.

BRASIL, **Lei de Execução Penal n° 7.120** de 11 de julho de 1984.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do**

**Brasil** de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 5.478** de 24 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 5.840** de 13 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 2** de 19 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, agosto, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, novembro, 2009.

\_\_\_\_\_. Ofício Circular n° 40 GAB/SETEC/MEC de 8 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Ofício Circular n° 05 CGPEPT/SETEC/MEC de 1° de fevereiro de 2010.

COSTA, Rita de Cássia. **O PROEJA para além da Retórica:** Um Estudo de Caso sobre a Implantação no *Campus Charqueadas*: IF Sul-Rio-Grandense.

DURKHEIM, Émile. **A divisão social do trabalho**. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE, **Projeto pedagógico PROEJA FIC – Prisional**. 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico PROEJA FIC – Prisional**. 2010.

SANTOS, Simone Valdete dos (Org.). **Estudos sobre a Implantação do PROEJA**. IX CADERNOS PROEJA II - Especialização Rio Grande do Sul. Vol. IX Pelotas: Ed. Universitárias/ UFPEL, 2010.

SILVEIRA, Elisângela Martins e CRAIDY, Carmem Maria. Educação na Formação do Trabalhador Apenado. CRAIDY Carmem Maria (Org.) **Proeja à margem**. VI CADERNOS PROEJA - Especialização Rio Grande do Sul. Vol. VI Pelotas: Ed. Universitárias/ UFPEL, 2010.

ZANCHETTI, Bernardete Isabel e CRAIDY, Carmem Maria. Educação Prisional e Práxis de Docentes. CRAIDY Carmem Maria (Org.) **Proeja à margem**. VI CADERNOS PROEJA - Especialização Rio Grande do Sul. Vol. VI Pelotas: Ed. Universitárias/ UFPEL, 2010.



# PROEJA FIC: o documento base e seus desafios

Ana Maria de Oliveira\*

## [ Introdução ]

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), na condição de proposta emancipadora, continua desafiando a quem acredita nessa modalidade, uma vez que é necessário garantir a continuidade das políticas voltadas para esse público, constituindo-as e fortalecendo-as para que não fiquem reféns de governos. Uma boa política de EJA não pode estar vinculada ao início e ao término de um mandato governamental, em particular quando se refere ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC), por se tratar de qualificação profissional e, por isso, estar diretamente ligada ao mundo do trabalho.

As pessoas que procuram a EJA são a parcela de sujeitos à margem do sistema, marcadas por fatores como raça, cor e gênero (mulheres, camponeses e camponesas, indígenas, negros e negras, idosos e idosas, entre outras). Essas pessoas, em sua maioria, já estão inseridas no mundo do trabalho e buscam qualificação profissional. Por outro lado, as pessoas que ainda não estão inseridas querem qualificação para iniciar e obter autonomia.

Entretanto, há muitos desafios a enfrentar: evasão, dificuldade para conciliar horários, gravidez, emprego novo, doenças, transporte, baixa autoestima, mudança de residência, períodos de colheita. Por isso, é fundamental, além de promover o acesso, garantir a permanência na escola e a construção efetiva do conhecimento, com qualidade e contemplando o que está registrado na Declaração de Hamburgo sobre a EJA:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (Declaração de Hamburgo – V CONFITEA, 1997, p. 01).

Nesse contexto, estabelecer o diálogo entre o conhecimento prévio dos educandos e das educandas e o conhecimento a ser trabalhado na escola é estabelecer um pacto de interesse e respeito, e pressupõe assumir a condição humanizadora da educação. Segundo Freire (1979), os seres humanos se educam entre si mediados pelo mundo e “O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partear a criticidade” (FREIRE, 1995, p. 32).

Nessa perspectiva, além da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o documento base do PROEJA FIC propõe a conexão entre a educação escolar, o

\* Possui Licenciatura em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Literatura e em Ensino-aprendizagem de Línguas (Espanhol) pela UNIJUÍ e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita/Santa Rosa/RS. Contato: amojunho@yahoo.com.br.

mundo do trabalho e a prática social. Assim, é preciso repensar o sentido do trabalho, repensar seu sentido humano, pessoal e social.

Por isso, o tema em questão é provocador porque traz a exigência de lidar com as contradições e conviver com elas, buscando a constante articulação entre o individual e o coletivo. E, também, a consciência da necessidade de reinventar a organização e os espaços da escola, a fim de proporcionar a escuta, a convivência, o encontro, a observação dos outros seres humanos, que é o que caracteriza a nossa pluralidade.

Assim, a reflexão nesse artigo centra-se no recorte de dois capítulos do Documento Base: As concepções e princípios e O projeto político pedagógico. A escolha recaiu sobre esses dois pontos por terem sido os que mais suscitaram questionamentos durante os encontros de capacitação, contribuindo com importantes observações a respeito do assunto.

## [ **Concepções e princípios** ]

O PROEJA sustenta-se na tríade: 1) formação para a atuação no mundo do trabalho; 2) especificidades dos sujeitos; e 3) formação para o exercício da cidadania. Assim, o Documento Base considera os seguintes pressupostos: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador; e a relação entre currículo, trabalho e sociedade. Além disso, define alguns princípios que fundamentam o PROEJA: princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; princípio de construção coletiva do conhecimento; princípio da vinculação entre educação e trabalho; integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade; e princípio da avaliação como processo<sup>2</sup>.

Iniciemos esta incursão tecendo considerações a respeito dos sustentáculos da proposta, pois segundo destaca Barcelos:

Os desafios que essa modalidade tem colocado aos educadores e educadoras estão a desassossegar e a exigir que aprofundemos os processos de investigação e de reflexão sobre o currículo, bem como que se busque estabelecer interlocuções com diferentes áreas e, também, com diferentes pensadores (2010, p. 42).

O trabalho é um poderoso fator de socialização e solidariedade, por isso o Documento Base apresenta a preocupação com a necessidade de integrar a Educação Profissional com a formação inicial e continuada. E, nesse sentido, o ente orientador é sempre o sujeito educando, suas vivências e sua identidade. É a partir dos elementos que compõem as diferentes dimensões dos sujeitos que pode ser percebida a diversidade sociocultural que acompanha a cada um e a cada uma.

O Documento Base também aborda o trabalho como princípio educativo, entendendo que “O trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, consequentemente, da sociedade” (2009, p. 27).

Por isso, é imprescindível manter sempre a articulação entre ciência e tecnologia, e romper com estruturas que reforçam a ideia de divisão entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Entretanto, o processo educativo não pode se restringir apenas à preparação para o mundo do trabalho, pois a formação humana, centrada na pessoa, em suas vivências e seus saberes, deve ser o foco principal.

O mundo do trabalho impõe desafios, dentre eles o respeito, a sensibilidade humana, a educação e a qualificação científica para o exercício do desempenho profissional e isso traz à tona situações conflitantes. Porém, como já afirmava Paulo Freire, fazendo referência à estrutura social, “Em última análise, o conflito é a parteira da consciência” (1988, p. 106).

Dessa forma, a escola tem a necessidade imperiosa de ser sensível às novas demandas de capacitação do trabalhador e da trabalhadora, ofertando e construindo conjuntamente meios para promover a formação integral, possibilitando a inserção e permanência no mundo do trabalho.

<sup>2</sup> Pressupostos e princípios transcritos de acordo com o Documento Base, sem a presença de linguagem inclusiva.

O Documento Base apresenta uma listagem que contempla raciocínio lógico, iniciativa, solidariedade, capacidade para gerenciar conflitos, conhecimento científico e tecnológico, raciocínio lógico, boa capacidade de redigir e compreender textos, liderança, capacidade de abstração e de tomar decisões. Portanto, com toda a ênfase voltada para a formação integral do sujeito, como também preconiza a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (Declaração de Hamburgo – V CONFITEA, 1997, p. 02).

Assim sendo, quem se propõe a trabalhar com essa modalidade terá de despojar-se das vestes de detentor ou detentora do conhecimento, e usar as vestes da receptividade, da escuta e do diálogo. Afinal, como já foi escrito anteriormente, nossa pluralização enquanto ser humano somente se dá através do ouvir, da convivência e da observação das outras pessoas. É isso que nos constitui como sujeitos, uma constituição que é paradoxal – individual e coletiva, paralela e simultaneamente.

## [ Princípios fundamentais do PROEJA ]

Escreve Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, referindo-se ao fato de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (1996, p. 30).

É precisamente a armadilha de atribuir neutralidade ao processo educativo que faz com que preconceitos e discriminações sejam reproduzidos e fortalecidos. Nesse contexto, construir o currículo do PROEJA FIC deve ter como embasamento a relação entre currículo, trabalho e sociedade. Assim, quando se faz a referência aos princípios que fundamentam essa modalidade (conhecimentos significativos, respeito aos saberes, construção coletiva do conhecimento, vinculação entre educação e trabalho, interdisciplinaridade e avaliação como processo) é indispensável confrontar crenças.

A relação que se estabelece entre um novo conhecimento e conhecimentos prévios é o que torna a aprendizagem significativa. Reconhecer e respeitar a bagagem de conhecimentos que educandos e educandas trazem consigo e, através deles, elaborar o que será trabalhado é a motivação para que novos conhecimentos sejam buscados. Não se pode ignorar aquilo que foi sendo construído durante a trajetória de cada um e cada uma, pois as pessoas que buscam a modalidade PROEJA FIC têm sua história, a qual foi esculpindo a identidade e a cultura, através de valores, crenças, convivências, simbologias, representações, relacionamentos e prática no trabalho. Também é necessário reconhecer que o processo educativo é inerente ao ser humano, em todos os espaços e momentos, não está restrito ao ambiente e tempo escolar.

Ao ser comparado com outros animais, percebe-se que o ser humano é extremamente frágil, desprovido de algumas habilidades (nadar bem, voar, deslocar-se em alta velocidade, pouca resistência à falta de água ou comida). Assim, para proteger-se, agrupa-se com seus semelhantes. Neste contexto, media seu processo individual de construção do conhecimento por múltiplas formas de interação social. Então, construir coletivamente o conhecimento é um ato de cooperação que proporciona avanços cognitivos e afetivos.

Da mesma forma, no que se refere a evitar o abismo entre a Educação Básica e a Educação Profissional, uma vez que a relação entre trabalho e educação é indissociável, reproduzir a fragmentação só contribui com a exclusão. Assim sendo, fazer da interdisciplinaridade a referência da EJA é superar a

visão positivista que compartimenta e coloca tudo dentro de gavetas separadas. Educação é processo, e processo sempre inacabado e amalgamado, em constante diálogo. Por fim, sendo processo, necessita pautar os momentos de avaliação na perspectiva de aprendizagem, oportunidade fértil para perceber as falhas e os acertos, rever e refazer o planejamento e impulsionar o conhecimento e os avanços dos educandos e das educandas.

## [ Projeto político pedagógico ]

O artigo 37 da LDB preconiza: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Nessa perspectiva, o PROEJA surge com a proposta de integrar a educação profissional à educação básica, buscando contemplar a dimensão do trabalho e a elevação da escolaridade.

Para que tal proposição possa ser concretizada, há a necessidade da elaboração de uma proposta pedagógica que respeite o perfil dos educandos e das educandas. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma elaboração necessariamente pautada em referenciais inclusivos e democráticos, embasados nos seguintes princípios constantes no Documento Base: o diálogo entre professor e aluno, a história de vida do aluno, o espaço e tempo de formação, a produção de conhecimento, a abordagem articulada das informações e a preparação para o trabalho em suas várias dimensões.

Importante ressaltar que ao se pensar em PPP faz-se necessário lembrar que ele expressa a identidade de uma instituição, aquilo com que ela se compromete, é o documento que estabelece os objetivos e as ações do processo educativo. Outro papel importante do PPP é construir e assegurar a gestão democrática e expressar a constituição cultural da comunidade escolar. O desafio da construção de um PPP com tais características é indissociável da observação das dimensões propostas pelo Documento Base, elencadas a seguir.

### • Público beneficiário •

Há algumas controvérsias a respeito do conceito da palavra *jovem*, mas o Documento Base considera jovens as pessoas com idade de 18 anos, por isso destina a proposta a jovens, adultos e adultas com idade igual ou superior a 18 anos. Esse público tem procurado com maior frequência os cursos de EJA e os exames supletivos, constatação que leva à reflexão sobre a inadequação das propostas pedagógicas da escola ou a necessidade de conseguir certificação em menor tempo.

Dessa maneira, o Documento Base propõe que “jovens na faixa de quinze a dezessete anos, não incluída nesse documento, podem e devem ser atendidos, prioritariamente, no ensino diurno, na modalidade regular, contando com o incentivo do governo”. Porém, o acesso de jovens entre os 15 e os 17 anos não é vedado, mas com a devida observação da proposta e criteriosa avaliação, especialmente se o atendimento for destinado aos adolescentes em situação de vulnerabilidade ou em conflito com a lei.

### • Modalidade de oferta •

Compartilhar o espaço e as histórias de vida é essencial para que educandos e educandas cultivem a sensação de pertencimento. Por essa razão, a oferta do PROEJA FIC é exclusivamente presencial, a fim de promover a inclusão, através da elevação da autoestima, da construção de espaços e tempos que respeitem os saberes já adquiridos e favoreçam a permanência na escola e a continuidade dos estudos.

### • Organização curricular •

As educandas e os educandos que buscam a modalidade PROEJA por suas vivências, não podem ficar a mercê da fragmentação curricular. Promover a interdisciplinaridade, proporcionando o diálogo entre os diferentes componentes curriculares, atende às necessidades dos seres humanos e possibilita um desenvolvimento que vai além de obter informações, pois permite processá-las e adotá-las através de um posicionamento crítico diante dos acontecimentos.

Essa proposta exige um currículo reestruturado, tempos e espaços reorganizados, oferta de formação continuada a educadoras, educadores e coordenação pedagógica realmente comprometida

e disposta a viabilizar esses procedimentos. Em relação às áreas do conhecimento, a orientação do Documento Base aponta para: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, articuladas com as disciplinas da qualificação profissional que tenha sido escolhida.

#### • Organização de tempos e espaços •

Ancorada na normatização da LDB, artigo 23, a proposta do PROEJA FIC pode organizar seus tempos e espaços em séries, ciclos, períodos semestrais, períodos de alternância ou outra forma, desde que observe a carga horária prevista para o curso e as demais definições feitas pela instituição proponente. A previsão de duração do curso é de no mínimo 1.400 horas, sendo 1.200 horas de formação geral e 200 horas para formação profissional.

#### • Aproveitamento de estudos e experiência anteriores •

Os educandos e as educandas que compõem turmas de EJA chegam com diferentes níveis de escolaridade, diferentes estágios de desenvolvimento intelectual e uma vasta gama de comportamentos, valores e atitudes. Portanto, para que haja aprendizagem, é necessário promover a socialização dos saberes, o confronto de distintos pontos de vista e o respeito pela diversidade, afinal, como escreveu Paulo Freire, “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.” (1988, p. 26). Além disso, favorecer momentos de socialização nos quais educandos e educandas possam verbalizar suas vivências contribui para o crescimento e o estabelecimento de uma relação de confiança. E em tal contexto, fica fácil fazer reflexões, reelaborar concepções e construir conhecimento.

#### • Avaliação •

Avaliar é um ato contraditório, pois ao mesmo tempo em que é vivenciado cotidianamente também provoca desconforto. As práticas avaliativas escolares, mesmo com ares de transformação, são classificatórias e competitivas, desfavorecendo a prática da solidariedade e da cooperação. Na EJA, entretanto, é preciso buscar vários instrumentos de avaliação, os quais servirão como ferramentas para diagnosticar e apontar um caminho investigativo, sempre contínuo e permanente. Assim, educandos e educandas têm, em diálogo com educadoras e educadores de todas as áreas, o acompanhamento da produção e da construção do conhecimento para que possa ter clareza de como avançar, recebendo orientação para isso.

#### • Áreas de formação •

A oferta de cursos do PROEJA FIC deve ser pensada e organizada de acordo com as demandas sociais, os arranjos produtivos, sociais e culturais de cada lugar. Portanto, a instituição proponente buscará subsídios em dados coletados em pesquisas e indicadores de organizações sociais, os quais apontarão as necessidades e construirão o vínculo entre escola e comunidade.

O MEC adotou áreas profissionais, instituídas pelos Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e CNE/CEB nº 16/05 – Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade e Serviço de Apoio Escolar. O Ministério do Trabalho e Emprego adotou os arcos ocupacionais – Telefônica, Construção e Reparos I (Revestimentos), Construção e Reparos II (Instalações), Turismo e Hospitalidade, Vestuário, Administração, Serviços Pessoais, Serviços Domésticos, Serviços Domésticos II, Esporte e Lazer, Metalmecânica, Madeira e Móveis, Arte e Cultura I, Arte e Cultura II, Saúde, Gestão Pública e 3º Setor, Educação, Transporte, Alimentação, Gráfica, Joalheria, Agro-Extrativista, Pesca/Piscicultura e Produção Rural.

## [ Considerações finais ]

Em seu livro *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e científicos*, Cortella escreveu “O que nos alimenta para existir é o que Paulo Freire chamava de a busca de construir o “inédito viável”, ou seja, aquilo que ainda não é, mas pode ser” (2008, p. 152). O *inédito viável* é o que buscam educandas e educandos da EJA.

Em razão disso, a proposta dessa modalidade é respeitar e valorizar a trajetória de cada um e cada uma que busca o conhecimento intelectual, através da educação formal, e a qualificação profissional, uma vez que são pessoas com histórias de longos períodos de afastamento da escola, mas que acumularam muitos saberes. Desconsiderar esse acúmulo corroboraria com a elaboração de currículos descolados da vida e distantes das vivências sociais e profissionais, gerando fatores propícios ao abandono dos estudos e, por consequência, à exclusão.

Nesse sentido, o Documento Base tem papel fundamental na garantia do respeito ao conhecimento prévio dos educandos e das educandas, aos tempos e espaços de acordo com o caminhar de cada um e cada uma, ao olhar atento para as características locais e, principalmente, à observação da participação e da democracia. Afinal, a educação é um processo e como tal está sempre acontecendo, de formas diversas, em diferentes espaços e tempos, ao longo de toda a vida.

## [ Referências bibliográficas ]

BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: Currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e científicos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA - Julho 1997.

DOCUMENTO BASE – PROEJA. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Novembro de 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e CNE/CEB nº 16/05, disponíveis em [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf)

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

UNESCO. CONFINTEA VI. Marco de Belém. Belém/Brasil: UIE/UNESCO, 2010.

# Educar em diferentes espaços

Maria Alice Canzi Ames\*

## [ Introdução ]

O presente artigo visa proporcionar uma reflexão sobre a importância de educar para a convivência social. Destaca que as pessoas podem causar danos umas às outras nesse convívio por, muitas vezes, não terem suas necessidades atendidas e não compreenderem as necessidades do outro.

Muitos são os jovens e adultos que cometem erros e, no sistema tradicional de justiça, entende-se que deve pagar pelo dano causado ao coletivo, sendo privado de sua liberdade, ou seja, do convívio social. Embora o crescente número de encarceramentos, tem-se o aumento da insegurança. No entanto, o dilema que se impõe é que não se aprende a viver em liberdade na falta dela. Nesse sentido, urge repensar o sentido das medidas impostas aos humanos que cometem erros e como esse processo poderia ser mais educativo e ressocializador.

Por isso, uma educação, principalmente em um espaço de privação de liberdade, precisa ter uma metodologia com princípios terapêuticos, possibilitando aos sujeitos reconhecerem seus erros, mas também serem reconhecidos como pessoas que possuem necessidades, que têm um histórico e direito à palavra. Isso não significa desresponsabilização. Muito pelo contrário, requer assumir uma responsabilidade ativa, que é a proposta do modelo da Justiça Restaurativa.

A sociedade brasileira possui um histórico de exclusão e negação da palavra, originado pelo processo colonizador, que impôs marcas profundas entre escravos – vistos como objeto-mercadoria – e senhores – visto como nobres cavalheiros, proprietários das mercadorias. A educação foi reproduzindo essa dualidade entre ricos e pobres, senhores e escravos, professantes da palavra e meros ouvintes, primeiramente, pelo processo de terceirização da educação, entregue aos jesuítas, os quais obtiveram o monopólio da palavra, reforçando essa dualidade, mesmo que não fosse sua intencionalidade.

Essa dualidade repercutiu no sistema de ensino, criando dois tipos de ensino – um para as classes dominantes e outro para as classes pobres. Aos ricos era ensinado o domínio de um conjunto de saberes que possibilitassem administrar a sociedade e aos pobres era oferecida apenas a instrumentalização de alguns saberes para operar as atividades manuais solicitadas sob as ordens dos primeiros.

A República que aqui se implantou não fez da educação coisa pública, muito pelo contrário, reforçou esse dualismo, inclusive na arquitetura dos prédios universitários, em que a “coisa pública” ficou restrita ao favoritismo de um grupo privado. Os valores humanitários herdados da Revolução Francesa, que pregavam “liberdade, igualdade e fraternidade”, contraditoriamente, reforçaram apenas o individualismo e entendia a competitividade como fator democrático no alcance de melhores condições de vida, os quais dependeriam apenas do esforço, talento e mérito do indivíduo, desconsiderando o histórico de defasagem social entre as classes.

---

\* Mestre em Educação nas Ciências. Professora de Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/ Campus Chapecó/SC. Contato: maria.ames@uffs.edu.br.

Apesar dos esforços de algumas políticas sociais, a sociedade global não parece tender para aumentar a percepção de um mundo justo, segundo Bauman (1998). Esse sociólogo polonês destaca que,

praticamente todos os índices de bem-estar e qualidade de vida apontaram em direção à crescente desigualdade e generalizada polarização tanto na escala global quanto no interior de quase toda unidade sócio-política tomada separadamente: rápido enriquecimento, de um lado, fazendo-se ainda mais saliente e ofensivo pelo célere empobrecimento do outro (Idem, p. 75-76).

Para Bauman, esse quadro de desigualdade polarizada, numa escala global, “reproduz-se dentro de praticamente toda “sociedade nacional” (1998, p. 76). Uma das justificativas racionais do aumento dessa distância entre os ricos e pobres, numa perspectiva liberal, tem sido a interpretação de que com as rápidas mudanças ocorridas, houve inadequação pessoal e um conjunto de infortúnios individuais, podendo alimentar esforços não-cumulativos de saída pessoal da miséria ou “sonhos de boa sorte individual”. Essa probabilidade apontada é acentuada por outra divisão, os “seduzidos e oprimidos”:

enquanto os ricos desfrutam de um elevado grau de escolha pessoal, reagindo viva e alegremente ao crescente leque de atraentes ofertas do mercado, é fácil demais redefinir aqueles que não reagem de maneira esperada por parte dos consumidores adequados (seduzíveis) como pessoas inaptas para fazer bom uso da sua liberdade de escolha; pessoas que são, em última análise, inaptas para serem livres (Idem, p. 77).

Acrescenta Bauman que os pobres de hoje são vistos como “inúteis para os mercados orientados para o consumidor”. Convertidos em uma classe baixa sem perspectivas e lugar social, privados dos meios legalmente reconhecidos de acesso aos bens “saudados como os valores supremos da vida agradável, os pobres tendem a lançar mão das drogas, esses sucedâneos (ilegais) do pobre para os instrumentos do êxtase consumidor do rico” (Ibidem, p. 80). Eles também tendem, de quando em quando, aponta Bauman, “a politicamente negligenciada “redistribuição de riqueza”, atacando os bens particulares mais próximos”, fornecendo, dessa forma, uma “prova estatística do estreito vínculo entre ser um morador de gueto e ser um criminoso”. Outras vezes, ainda fornecem “provas adicionais” para seu embrutecimento e criminalização, comportando-se de forma violenta, por domínio de território, protestos através de queimas e demolições de patrimônios, que não reconhecem pertencer.

Transmitidas em milhões de telas de televisão para que todos assistam, essas atitudes acabam fornecendo um testemunho vivo da selvageria dos pobres e argumentos para o despropósito de qualquer outro tipo de ajuda que não seja o policiamento e a manutenção de sua exclusão. Torna os pobres o “inimigo público número um”. Policiar e incriminar os “pobres globais” é uma necessidade da crescente desigualdade social, pois a pobreza endêmica confronta “a parte rica do mundo com uma tarefa não menos urgente, porém muito mais complexa” (Ibidem, p. 79-80).

A situação da maior parte da população, segundo esse sociólogo, está em deterioração, sendo desconsiderado o princípio ético de humanidade. Estar *disposto* a reconhecer o Outro em sua condição humana é a condição *sine qua non* de um mundo “justo”. Envolve outra ética: a alteridade, pois é através do “eu moral” que se origina a preocupação e o impulso para fazer justiça, convivendo responsabilmente em uma comunidade de iguais diferenciados. Esse reconhecimento, no entanto, é uma condição necessária, mas não suficiente. Necessitam práticas macro-políticas; no entanto, destacar-se-á a importância do âmbito micro-político, a partir da Justiça Restaurativa; os princípios fundantes da educação para a mediação de conflitos e a Justiça Restaurativa, entendendo-a como uma ferramenta a mais na construção de uma escola e de uma sociedade mais pacífica.

## [ Breve histórico da Justiça Restaurativa e objetivos implicados<sup>3</sup> ]

A Justiça Restaurativa é uma metodologia educacional, podendo ser definida como um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro (Marshall; Boyard; Bowen, 2005). É a resolução de conflitos combinando valores estruturantes como tolerância, diálogo, empatia, solidariedade e compreensão. Não repercute apenas no âmbito do Poder Judiciário (justiça formal), mas está presente no círculo familiar, educacional, no trabalho, nas relações em geral.

Também se pode defini-la como um encontro entre pessoas diretamente envolvidas em uma situação de violência ou conflito, familiares, amigos e comunidade, cujos objetivos são: transcender dinâmicas de culpa, vingança e desempoderamento; conectar pessoas além dos rótulos de vítima, ofensor e testemunha; desenvolver ações construtivas que beneficiem todos; focar nas necessidades determinantes e emergentes do conflito, de forma a aproximar e co-responsabilizar todos os participantes, com um plano de ações que visa restaurar laços sociais, compensar danos e gerar compromissos futuros mais harmônicos; inclusão e responsabilidade social; democracia participativa, fortalecendo sujeitos e comunidades para assumir o papel de pacificar seus próprios conflitos e interromper violências (BRANCHER, 2008).

A Legislação de Nova Zelândia, de 1989, foi a primeira a incorporar elementos da Justiça Restaurativa. Através de pesquisas, percebeu-se que os jovens indígenas de grupos como os Maori, Samoa, da Ilha de Páscoa, estavam envolvidos de forma desproporcional em ações judiciais, por causa de crimes, quando comparados no conjunto da população. As pesquisas foram indicando que talvez tivesse algo a ver com as peculiaridades culturais dessas comunidades, submetidas à legislação do mundo cultural ocidental moderno (BOONEN, 2011, p. 22). A partir da instauração das práticas de justiça restaurativa, o número de encarcerados baixou de 13.000 para 2.600 (Idem, p. 26).

No Brasil há experiências no Distrito Federal, em São Paulo e no Rio Grande do Sul. A tentativa é de humanizar as relações e instituições, principalmente a polícia e o judiciário, instaurando uma nova visão do poder, encontrando meios de recuperação da confiança no sistema judiciário e entendimento entre as pessoas. As experiências prolongam-se desde centros de mediação de conflitos em bairros até às escolas que tem realizado círculos restaurativos de conflitos cotidianos e interlocução com o judiciário em casos mais graves.

No entanto, Boonen (2011) suscita alguns questionamentos, dentre os quais se ressalta: Seria a Justiça Restaurativa capaz de criar novas orientações de condutas, abrir caminhos para a instauração da cidadania, democracia e direitos? A esperança é de que os princípios da Justiça Restaurativa evoquem práticas e ações novas, instauradoras e potencializadoras da justiça, liberdade e fraternidade. Mas para tal, necessário se faz conhecer um pouco mais sobre o debate em questão.

## [ Entre a Retribuição e a Restauração ]

Um dos debates da teoria do direito, mas que refletem na teoria da educação, é a questão entre a retribuição e a restauração.

*Retribuição:* aplicação do sistema formal e convencional de justiça criminal, percebendo o crime como ofensa contra o Estado, que tem o papel de realizar a defesa social, atribuindo uma punição ao “criminoso”. Há uma reparação do dano, apenas no sentido material.

*Restauração:* construir possíveis equilíbrios nas relações, não sendo uma simples represália ao indivíduo que cometeu o crime. A atenção passa a ser na vítima e no coletivo que foi lesado, não o Estado. A comunidade passa a participar do processo, na tentativa de reparar danos emocionais também, não apenas materiais. Há uma responsabilização pessoal e coletiva: o controle da criminalidade passa a ser responsabilidade de todo coletivo e não somente da justiça criminal. Reparar o mal,

<sup>3</sup> A maior parte deste artigo já foi publicada em: AMES, Maria Alice Canzi. Conexões entre Justiça Restaurativa e Educação em Direitos Humanos. In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). Cidadania, Direitos Humanos e Equidade. Ijuí: Editora UNIJUI, 2012, p. 83-97.

tomando consciência do dano praticado, na tentativa de mudar comportamentos, pois punir somente não muda cultura, hábitos, maneiras de ser e agir.

Essa separação dos tipos de justiça, no entanto, para alguns autores, serve mais para entendimento didático do processo pedagógico, porém é difícil existir um único tipo de justiça (tradicional ou restaurativa). É possível estabelecer uma articulação entre as duas formas, em um sistema democrático.

É preciso uma mudança de olhar, trazendo as conflitualidades e violências à visibilidade, pois, segundo Marschall (2005), todo ato de violência é a expressão trágica de uma necessidade não atendida. É preciso observar atentamente o comportamento do outro, sem julgamentos apressados; escutar a versão dos fatos sob todos os ângulos possíveis. Isso requer maior investimento de tempo e paciência, mas sem dúvida é um investimento na melhoria do presente e futuro da humanidade.

Essa percepção de mudança no olhar talvez possa ser exemplificada com o símbolo da justiça - uma estátua com vendas nos olhos, em que, tradicionalmente, é atribuído o lema: “a justiça é cega”. Leoberto Brancher (2010), juiz que iniciou o processo de implantação de experiências da Justiça Restaurativa em Porto Alegre/RS, diz que a interpretação pode ser “que os ouvidos sintam antes que os olhos concluam”. Nesse sentido, ele entende que a justiça precisa ser isenta, acolhedora e dialógica, “deve ser capaz de ouvir cada pessoa na inteireza de sua humanidade, respeitado o limite de suas próprias circunstâncias”.

Outro exemplo dessa mudança de perspectiva são as perguntas realizadas.

Perguntas tradicionais no confronto de um problema:

- O que aconteceu?
- Quem é o culpado?
- Qual é o melhor castigo?

Perguntas restaurativas no confronto de um problema:

- O que aconteceu?
- Como aconteceu?
- O que devemos fazer para que isso não aconteça novamente?

A dinâmica da discussão sobre a Justiça Restaurativa interliga o justo e o político. Construir o justo na tensão entre as palavras, o argumento, as necessidades e os desejos próprios da pluralidade humana; deslocar a punição para a responsabilização. Por isso, envolve também a discussão dos direitos humanos.

Precisa ser uma prática legitimada, necessitando ser compreendida pela comunidade envolvida. Mais que isso: envolve uma mudança cultural e confiança mútua. Restaurar possui o sentido de “re-ligar” a pessoa que causou algum dano à comunidade. Por isso, é necessário acreditar que a mudança é possível. O exercício do poder individual, em regra, espelha-se em métodos tradicionais de justiça, os quais, a seu turno, refletem todos os vícios ligados às práticas autoritárias transmitidas ao longo das gerações, diminuindo o sentido de justiça, a mero ato de vingança. Esse enfoque precisa ser redirecionado, compreendendo a fragilidade da condição humana, que pode estar propício a erros, mas deve ter a possibilidade de restauração, pois os humanos irão continuar convivendo na mesma esfera pública, compartilhando a vida em sociedade. Erros não reparados e conflitos mal resolvidos podem perpetuar mágoas por inúmeras gerações.

## [ Metodologia ]

A metodologia da Justiça Restaurativa segue um roteiro, sendo realizado um círculo com as pessoas envolvidas em um conflito, colocando frente a frente vítima e ofensor, bem como familiares e demais pessoas que vítima e ofensor apontem ser importantes estarem presentes. Deve ter um Coordenador, que possua habilidades para atender as necessidades das pessoas, escutar com sensibilidade, organizar, acolher, utilizando uma comunicação não-violenta. O foco central é o atendimento das necessidades da vítima e posteriormente se ouve o ofensor. Procura-se trabalhar sentimentos de culpa, raiva, vergonha

e compromissos para o futuro. Constitui-se de três momentos: o **pré-círculo**, o **círculo** e o **pós-círculo**.

Antes da realização do círculo, o coordenador deve realizar um “**pré-círculo**” – que é o primeiro contato com os participantes do círculo, no qual o Coordenador precisa inteirar-se de todas as informações disponíveis sobre o fato que promoveu o conflito; o coordenador deve reunir-se com cada participante, escutá-los de maneira empática e respeitar a vontade de prosseguirem nas etapas seguintes, estabelecendo um vínculo de confiança, demonstrando sua postura de compromisso ético e sigilo das informações. É marcada uma data de comum acordo para a ocorrência do “círculo”.

Para a efetivação do momento do “**círculo**”, são sugeridos alguns lembretes: é importante o coordenador colocar-se em conexão com suas forças internas, pois lidar com fatos conflituosos exige equilíbrio e paz interior; o acolhimento é decisivo para distensionar o clima e fluir os demais passos formais; disponibilizar material explicativo sobre os passos do círculo; explicar os passos, esclarecendo a intenção; todos assinam o termo de consentimento livre e esclarecido.

Além disso, o coordenador deve manter o foco nas necessidades atuais, garantindo uma *compreensão mútua* (solicitar que a vítima fale o que está sentindo no momento; depois solicitar ao agressor que expresse o que ele entendeu sobre o que a vítima falou; depois retorna à vítima para verificar se ficou entendido).

O outro foco de atenção que o coordenador precisa ter na condução do círculo é a “*Auto-Responsabilização*”: nesse momento o coordenador solicita que o agressor fale sobre as necessidades que tinha no momento em que cometeu o erro; reconheça o dano causado, que teve escolha, quais as pessoas foram afetadas e o que ele pode fazer para reparar.

O terceiro e último foco é no atendimento das necessidades: procura-se estabelecer um *Acordo*, envolvendo a *co-responsabilização* de todos os membros do grupo: agressor, familiares, comunidade. Entende-se que quando se pede para que alguém reconheça o erro que cometeu, sintam-se apoiado, seguro e respeitado, independente do que tenha feito, pois está se falando da ação e não da pessoa. Essa forma de responsabilização compartilhada resulta em “cura”, “*pertencimento*” à comunidade, pois fortalece os laços e diminuem os crimes. Com uma resposta de simples isolamento, sem esse compartilhamento dos sentimentos sobre os significados do dano à comunidade e da “*vergonha reintegrativa*”, os laços enfraquecem, o medo e o crime aumentam. Estudos demonstram que vítimas que não são atendidas adequadamente, contribuem para o aumento de crimes.

Por isso, é um novo enfoque da “*responsabilização*”: esta não é mais passiva, onde o juiz ou o diretor impõe uma sanção, mas a comunidade que compartilha decisões, na busca do bem comum, do bem viver. É uma nova forma de controle contemporâneo, envolvendo autocontrole e apoio da comunidade de afeto. Controle cujo objetivo visa a própria sobrevivência do mundo, não a preocupação com o controle instantâneo, momentâneo de um indivíduo.

Estabelecido o acordo, marca-se uma data para a realização do “**pós-círculo**”: momento em que verificam se o acordo foi cumprido e se foi satisfatório. O coordenador registra o encontro e pode encerrar, se o acordo foi cumprido ou os participantes vão sugerir alternativas de prosseguimento.

Essa é uma metodologia para atender casos mais polêmicos, como agressões físicas, abusos, envolvimento com drogas, roubos, conflitos entre grupos, vizinhos, sem a necessidade de chamar a polícia para intervir. Para cultivar e fortalecer a cultura de resolução cotidiana de conflitualidades pode-se estabelecer “*papos restaurativos*”, através de uma estrutura mais informal. O essencial é fazer perguntas com “*curiosidade genuína*”: demonstrar interesse, preocupação em ajudar, sensibilidade, uma comunicação respeitosa. Isso pode ser feito em qualquer espaço e em qualquer momento, desde que a pessoa que pergunta esteja em paz consigo mesma, demonstre serenidade, criando um clima saudável e harmonioso.

## [ **Considerações finais** ]

Esses princípios que dizem respeito, sobretudo, à construção de uma nova cultura, precisam ser incorporados nas estruturas das diversas instituições, estabelecendo uma nova configuração do poder, tornando as relações mais democráticas. Exige um trabalho coletivo e sistemático das ações, compartilhando práticas, erros e acertos, o que também pode significar o questionamento das relações de poder e saber, apontando novos conflitos.

Mais que retribuir ou restaurar, a centralidade desta discussão reside no fato de acolher o conflito como algo positivo, em que as pessoas envolvidas em um fato conflituoso, que é inerente à vida cotidiana, possam resolver tal fato. Para isso, as pessoas precisam ser educadas para essa nova cultura, bem como os profissionais envolvidos nesse processo.

Trata-se de tornar o conflito como um processo educativo de cidadania, um instrumento de aprendizagem. O ser humano é um ser relacional, por isso precisa aprender a respeitar o outro, considerando suas necessidades, desejos, não apenas subjugar-lo, puni-lo, dominá-lo. Existem regras, normas, leis e direitos na estruturação do coletivo e através de um processo maior de democratização da justiça e construção da cidadania, com consciência de sua responsabilidade, as relações comunitárias serão mais respeitadas, igualitárias e fraternas.

A justiça não existe, dizia Alain: “A Justiça pertence à ordem das coisas que se devem fazer justamente porque não existem”. E acrescentava: “a Justiça existirá se a fizermos. Eis o problema humano” (COMTE-SPONVILLE, 1996, p. 69). A partir dessa constatação, pode-se concluir que a justiça e liberdade são meros conceitos, se não estiverem contextualizados na longa trajetória histórica conflitiva da humanidade. Os seres humanos precisam ser educados para compreenderem as próprias necessidades e reconhecer as do “outro”. Sem educação não há participação, indignação, busca por liberdade e justiça, com responsabilidade compartilhada e sentimento fraternal.

Por isso, a educação é política, não é ideológica. A política é a grande ordenadora da vida social e a educação deve basear-se em valores coletivos para situar o entendimento de que liberdade deve combinar independência individual com participação política. A igualdade de condições é que associa liberdade e participação. As pessoas devem compreender esses princípios para querer associar-se, participar da vida pública com liberdade e responsabilidade. Somente com valores de tolerância, respeito, solidariedade, pode-se construir a justiça e paz. Todos esses valores não são inerentes ao homem, mas construídos historicamente.

A atitude contemporânea que parece prevalecer é a busca de uma estratégia para combinar o “civil” – direitos individuais – com o “cívico” – deveres para com o Estado, responsável pelo bem público. Para isso torna-se necessária a presença de um elemento aglutinador: o *sentimento de pertencimento* a uma comunidade, a uma identidade coletiva, a uma cidade, a uma nação. Esse sentimento constrói-se através de uma educação para a civilidade, resgatando o espírito público que se perdeu na sociedade de mercado. Este espírito público, esta atmosfera de convivência de pessoas livres, precisa ser internalizado com os princípios democráticos, assumindo-os e vivenciando-os na prática concreta da vida em sociedade; afinal, a democracia não é algo pronto, acabado: é uma construção! A Justiça Restaurativa pode ser um caminho para formar sujeitos de direito capazes de assumir responsabilidades no mundo político, portanto, público.

## [ Referências bibliográficas ]

AMES, Maria Alice Canzi. Conexões entre Justiça Restaurativa e Educação em Direitos Humanos. In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). *Cidadania, Direitos Humanos e Equidade*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2012, p. 83-97.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *O medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOONEN, Petronela Maria. *A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação*. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2011, 261 p.

BRANCHER, Leoberto. *Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas*. Apostila do curso de formação de lideranças para a transformação de conflitos. POA: AJURIS, 008.

\_\_\_\_\_. *Justiça Restaurativa: a cultura de paz na prática da justiça*. Site do Juizado da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Curso de Iniciação em Justiça Restaurativa. POA: AJURIS, em 2010.

CECCON, Cláudia, et. al. **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. SP: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de SP, 2009.

COLLET, Charlise Paula. A promoção dos direitos mínimos do cidadão realizada pelas práticas restauradoras: a quebra da cultura excludente e seletiva do sistema penal. IN: CALLEGARI, André Luís. **Direito Penal e Globalização**. POA: Livraria do advogado, 2011, p. 91-124.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das grandes Virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ESTÊVÃO, Carlos. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça Restaurativa e Ato infracional**: desvelando sentidos no itinerário da Alteridade. Porto Alegre: livraria do advogado, 2007.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**. São Paulo: Moderna, 1997.

MARSHALL, Chris; BOYARD, Jim; BOWEN, Helen. **Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores**. In: SLAKMAN, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. Gomes (Org.). **Justiça Restaurativa**. Brasil: Ministério da Justiça: PNUD, 2005.

MENESES, Elcio Resmini. **Medidas Socioeducativas**: uma reflexão jurídico-pedagógica. Porto Alegre: livraria do advogado, 2008.

Pat OÊMALLEY, Universidad de Sydney. Traducción realizada por la Lic. María Ana González, FFyL, UBA, y la Dra. Silvia Grinberg, UNSAM-CONICET, UNPA. **Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo**. Revista Argentina de Sociología AÑO 5 N° 8 — ISSN 1667-9261 (2007), pp. 151-171.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, Mione Apolinario. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da Justiça**. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Sociedade, Mídia e Violência**. Porto Alegre: Sulina; Edipucrs, 2002 e 2006.

TAVARES, José. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência IV**: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

ZALUAR, Alba. **Da revolta ao crime S.A.** São Paulo: Moderna, 1996.



# O planejamento como elemento integrador do currículo interdisciplinar

Neusetete Machado Rigo\*

## [ Introdução ]

As políticas educacionais brasileiras, propostas nos últimos anos, têm demonstrado com muita ênfase o propósito da garantia do direito à Educação, nas suas formas de financiamento, assessoramento e, principalmente, ampliando significativamente suas possibilidades de acesso. Abordamos, nessa discussão, a política da Educação de Jovens e Adultos, implementada por intermédio de programas, tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA FIC/MEC).

Este programa pretende garantir o direito à educação àqueles que, de uma ou outra forma, não puderam concluir seus estudos em tempo regular, mas que retornam à escola em busca de uma escolarização que lhe permita ocupar espaços nas esferas social e econômica. O programa está estruturado prevendo um currículo de integração entre a formação geral e a profissional, como forma de proporcionar uma formação articulada entre o mundo social e o mundo do trabalho. Portanto, este texto tem como objetivo apresentar alguns referenciais importantes para a formação dos/as educadores/as envolvidos/as na proposta quanto à organização metodológica de um currículo integrador condicionada ao planejamento coletivo.

A construção de uma proposta metodológica para atender o perfil desta parcela da população que procura a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o PROEJA FIC, possui algumas concepções a serem observadas. Segundo o Documento Base (2009), a primeira refere-se à formação para atuação no mundo do trabalho, considerando que os cursos a serem estruturados devem estar de acordo com a realidade e o interesse dos grupos proponentes, identificando-se com determinada área profissional.

A segunda destaca a importância da proposta se identificar com as especificidades dos sujeitos envolvidos - jovens e adultos - os quais possuem uma identidade peculiar devido ao fato de não conseguirem concluir seus estudos durante o tempo de trajetória escolar na adolescência e/ou na juventude que, embora com escolarização incompleta no ensino fundamental, possuem um saber que não pode ser desconsiderado. A terceira reforça a formação para o exercício da cidadania, empoderando o sujeito a lutar pela garantia dos seus direitos como também o capacitando a intervir politicamente na organização social, o que só poderá tornar-se realidade a partir das novas estruturas de pensamento que tecerão como conhecimento.

Essas concepções deverão ser construções de um saber articulado com as estruturas científicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais, as quais dão forma ao contexto em que vivemos atualmente. O tripé formado por essas concepções elencadas sustentará uma prática pedagógica a ser

\* Possui Licenciatura em Pedagogia, pela FAFI/Dom Bosco, Mestrado em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ e é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atua como docente junto a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Contato: neuseteterigo@gmail.com

desenvolvida. O processo de formação dos/as educadores/as envolvidos/as deve, necessariamente, proporcionar a reflexão e provocar a organização de uma prática referenciada num currículo que expresse as relações entre o mundo do trabalho e a educação, contemplando as concepções e os princípios constantes no documento base do PROEJA FIC: a) princípio da aprendizagem significativa; b) princípio de respeito aos saberes dos educandos; c) princípio de construção coletiva do conhecimento; d) princípio da vinculação entre a educação básica e a profissional e tecnológica; e) princípio da interdisciplinaridade; e f) princípio da avaliação como processo.

Nesse sentido, o desafio para a concretização dos objetivos do programa necessita de uma ação coletiva entre os/as educadores/as, constituindo o planejamento coletivo como o elemento integrador da prática interdisciplinar a ser desenvolvida. Assim, considerando as concepções e os princípios apresentados pelo documento-base do PROEJA FIC, a capacitação prevista aos docentes na estrutura do programa foi organizada numa ação conjunta entre o Instituto Federal Farroupilha (*Campus Santa Rosa*) e a Secretaria Municipal de Educação e Juventude de Santa Rosa/RS.

Esta capacitação desenvolveu uma disciplina que abordou a organização do conteúdo programático integrado entre a formação geral e a profissional, além da metodologia que possibilita a perspectiva contextualizadora e interdisciplinar, como forma de estabelecer coerência ao princípio da interdisciplinaridade, expresso no Documento Base do Programa. Debates constantes discutem *como fazer e como organizar um currículo interdisciplinar ou transdisciplinar*. Sobre esses aspectos, o presente texto discute as possibilidades da construção de um currículo interdisciplinar, situando o planejamento coletivo como a condição primeira para sua realização.

## [ O Planejamento como Ação Coletiva ]

A ação pedagógica de uma escola é frequentemente esperada pela sociedade como um produto de saberes necessários à matriz produtiva que a define. Essa é a visão que continuamente muitas propostas pedagógicas vêm resistindo a seguir, por entender que nela há um caráter predominantemente economicista e que este não é o papel que a educação escolar deve realizar. Por sua vez, encontramos propostas que ensaiam realidades diferentes na perspectiva de construir uma ação pedagógica que vá além da objetividade que a economia atribui à educação e apostam na sua dimensão subjetiva, considerando os sujeitos da educação como históricos, culturais, sociais e políticos, capazes de assumirem seu próprio “destino” e o da humanidade.

Atribuir à Educação um caráter social e humanizador é uma tendência fortemente defendida quando se está pensando na possibilidade de ampliar as condições de inclusão social. Mas, para isso, é necessário que esta intencionalidade esteja presente nos princípios que nortearão a prática pedagógica e ainda depende de uma ação coletiva para atingir este propósito. Essa ação coletiva passa necessariamente por um processo de planejamento que não se limita ao estabelecimento de metas e estratégias iniciais, mas exige a continuidade da reflexão permitindo o pensar e o avaliar coletivo.

Sabemos que a prática do planejamento pedagógico tem ocupado diferentes significados e propósitos no decorrer da história da educação, dependendo dos referenciais e das tendências pedagógicas às quais se encontravam submetidas. Na tendência tradicional, o planejamento era uma forma de estabelecer um traçado rígido e objetivo, como um roteiro para desempenhar uma tarefa seja qual for a situação de sua execução. Esse planejamento pode ser identificado como “desvinculado da realidade social, caracterizando-se mais como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar” (LOPES, 2010, p. 56). Esse tipo de planejamento é coerente com a educação bancária que Paulo Freire (1981) condena por tornar o educando um depósito do educador.

Em decorrência a esse modo de pensar a educação, o movimento escolanovista, na década de 1930-1940, por sua vez, criticou a forma tradicional como o planejamento era estabelecido pelo professor sugerindo o envolvimento do aluno “cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados” (VEIGA, 2010, p. 38). No entanto, essa perspectiva encontrava-se restrita às questões internas da escola e do ensino/aprendizagem, “sem considerar a realidade brasileira em seus aspectos político, econômico e social” (Idem). Além disso, pelo fato dessa perspectiva colocar o aluno no centro do processo pedagógico, ao contrário do que se via na concepção tradicional em que

o professor ocupava esse lugar, equivocadamente, retirou-se o professor da responsabilidade diretiva do planejamento. Isso provocou uma relação pedagógica, muitas vezes, próxima do espontaneísmo, enfraquecendo a ação do professor como condutor do processo de planejamento.

A tendência tecnicista, principalmente na década de 1970, surge então como alternativa para vencer a suposta baixa qualidade que o escolanovismo teria provocado à escola, sugerindo o planejamento como a grande solução dos problemas de falta de produtividade na educação escolar. As escolas brasileiras vivenciaram as orientações emanadas pelas políticas educacionais relacionadas a essa visão, impregnadas de um tecnicismo correspondente a uma racionalidade instrumental, que ao mesmo tempo em que formava um indivíduo técnico, também contribuía para a constituição de um professor instrutor.

Contudo, novos contextos sociais e culturais foram surgindo e novas concepções pedagógicas foram forjadas e, com elas, outras possibilidades de construção de planejamentos também foram ocupando espaços nas escolas e nas salas de aula. No entanto, ainda nos deparamos com um grande desafio, o qual consiste na ruptura das estruturas e amarras curriculares que o tecnicismo instituiu como possíveis e verdadeiras, e que nos cercam enquanto professores, dificultando as práticas coletivas. Romper essas estruturas significa uma mudança paradigmática, ou seja, abandonar certas práticas e ousar criações e invenções, sejam elas relacionadas a metodologias ou a formas de planejamento.

Mas como os/as educadores/as têm assumido a prática de planejar? Para alguns é desnecessária, sob o argumento de que “há tantos anos de docência, já sei como conduzir as aulas”. Outros a realizam de forma isolada para dar conta de conteúdos correspondentes a uma carga horária de determinada disciplina, muitas vezes sem ao menos conhecer a turma com a qual irão trabalhar. Assim, temos um planejamento que, ao mesmo tempo em que não reconhece os sujeitos com os quais será desenvolvido, também não apresenta intencionalidades contextualizadas e articuladas ao conjunto de saberes que compõem o currículo escolar. Na condução deste planejamento temos um/a educador/a que pensa e age de forma isolada, fragmentada.

Essa concepção e prática de planejamento correspondem a um modelo de educação que precisa ser transformado. Algumas realidades escolares que conseguiram mexer na organização do tempo dos professores, criando espaços de formação e planejamento coletivo, têm alterado esta forma de organizar a prática pedagógica e, desta forma, estão conseguindo vivenciar a interdisciplinaridade.

O planejamento coletivo é imprescindível para a construção de um currículo interdisciplinar, considerando que currículos e práticas isoladas, compartimentalizadas em “gavetas”, sem estabelecer qualquer relação orgânica entre os diferentes saberes, reduzem o processo de construção de conhecimento. A insustentabilidade das práticas fragmentadas evidencia-se, todo momento, pelos problemas que são revelados no processo educativo, seja nas relações entre os sujeitos, seja nas construções conceituais fragilizadas observáveis na formação dos/as educandos/as.

Dessa forma, a proposta pedagógica do PROEJA FIC baseada na integração entre a formação geral e a profissional desafia o coletivo de professores a concretizá-la. Para tanto, vemos que o planejamento coletivo é uma possibilidade para dar concretude a essa integração, desde que os/as educadores/as envolvidos/as na proposta possuam tempo destinado ao encontro sistemático com seus pares para pensar o currículo a ser desenvolvido.

Habitualmente são os/as educadores/as que definem o planejamento a partir dos conceitos previamente definidos em cada componente curricular. Mas, se considerarmos que planejar coletivamente é intervir de forma conjunta numa realidade com maiores possibilidades de produzir mudanças e transformações, porque passamos a ter uma ação pensada sob vários aspectos, envolver os/as educandos/as nesse processo é algo muito importante. Certamente são os/as educadores/as que conduzem esse processo, mas a participação dos/as educandos/as pode se dar em alguns momentos iniciais e continuamente nos momentos de avaliação que devem estar previstos durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A organização do planejamento coletivo é uma forma de superação da lógica fragmentada que organiza o pensar e o fazer, porque estabelece novas relações entre as pessoas, tais como: a solidariedade, o respeito e a tolerância. Quando estamos acostumados a fazer o planejamento de forma isolada, a proposta de fazê-lo de forma coletiva desestabiliza inicialmente nosso saber/poder, porque nos exige um diálogo e uma tomada de decisão que é contingente, desde *o quê, por que e como ensinar*.

As certezas que possuímos quando o fazemos individualmente nem sempre valem quando abrimos espaço para a construção coletiva, pois são variadas as relações que podemos estabelecer.

Algo preeminente se desenvolve na construção coletiva, a solidariedade surge no processo de planejamento, isto porque ela só pode existir numa relação intersubjetiva. Como afirma Santos (2001, p. 30), “a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro e este só pode ser reconhecido enquanto produtor de conhecimento”, que passa a ser reconhecido como o outro com o qual é possível nos relacionarmos e construirmos algo em comum.

Se pensarmos em qualquer forma de integração ou relação interdisciplinar, o espaço coletivo de planejamento, o pensar coletivo, é imprescindível, porque é por meio do diálogo, é nessa troca que podemos imaginar um currículo que estabeleça relações entre as diferentes áreas do conhecimento, interligando-as e produzindo um conhecimento complexo do mundo. Por isso, planejar coletivamente é transformar. É mudar a lógica que nos orienta enquanto compreensão epistemológica, é uma forma de aproximar as partes do todo e vice-versa proporcionando uma visão mais complexa do mundo.

## [ A prática pedagógica contextualizada ]

Um dos princípios organizadores da proposta do PROEJA FIC refere-se à abordagem de conhecimentos significativos compreendendo-os como “aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador” (BRASIL, 2009, p. 29). Assim, uma prática pedagógica contextualizada tem como ponto de partida o conhecimento da realidade na qual estão inseridos os/as educandos/as.

Contextualizar implica em conhecer a realidade, mas como podemos conhecer a realidade? Existe uma realidade a ser desvelada? Evidentemente não há *uma* realidade a ser decifrada, mas “o estudo da realidade vivida pelo grupo de educandos/as e a percepção desta mesma realidade constituem ponto de partida e matéria-prima do processo educativo” (OLIVEIRA, 1981, p. 19).

As contribuições de Paulo Freire podem nos ajudar a pensar um planejamento no PROEJA FIC coerente com os princípios e as concepções que constam no documento base, desde que consideremos alguns aspectos importantes, tais como Gadotti (2003) nos apresenta em suas releituras de Paulo Freire.

Em primeiro lugar, o que não poderia faltar numa proposta que tem como propósito desenvolver uma educação específica para Jovens e Adultos é o reconhecimento dos saberes que cada sujeito constrói na sua trajetória de vida e de trabalho. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa reconhecer os sujeitos com os quais está trabalhando como sujeitos de conhecimento e de cultura. Assim, o primeiro passo, de acordo com a “metodologia freireana” é conhecer a leitura de mundo que estes sujeitos têm. Paulo Freire insistiu muito nesse ponto, porque a leitura de mundo revela os saberes que os/as educandos/as possuem e, na sua perspectiva pedagógica democrática e libertadora, a educação deve respeitar os saberes dos alunos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva 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? (FREIRE, 1999, p. 33-34).

Conhecer a realidade consiste num movimento de diálogo entre os sujeitos, educandos/as e educadores/as, em que se torna possível conhecer as suas histórias de vida, os seus sonhos, as suas leituras de mundo e as suas interpretações e explicações, ou seja, as suas verdades. Pesquisar a realidade e conhecê-la é o ponto de partida, mas compreendendo a realidade concreta como:

(...) algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1981, p. 35).

O planejamento coletivo inicia como o momento em que os/as educadores/as pensam *o que* querem conhecer da realidade dos educandos/as e *como* a conhecerão. Após esta definição, parte-se

para a organização das ações de “coleta da realidade” como propostas de conhecimento da realidade. O importante, neste momento, é registrar as leituras de mundo que os sujeitos apresentam, sem questioná-las, simplesmente “recortando-as”, para que posteriormente possam fazer parte de um montante de dados, informações, falas, entre outros, que serão problematizados por meio de um diálogo entre os/as educadores/as e educandos/as.

Para ocorrer a problematização da realidade, esta precisa ser sistematizada pelos/as educadores/as e apresentada ao conjunto de educandos/as, o que pode ser feito de diversas maneiras: em representações artísticas, painéis, gráficos, mapas, falas, entre outras. É muito importante que nesse momento todos/as os/as envolvidos/as na proposta possam participar dialogando e refletindo sobre a realidade apresentada. Nesse instante, será possível compartilhar a leitura de mundo entre os/as educandos/as e educadores/as, emergindo as diferentes visões de mundo que dialogam, não excluindo o contraditório, o conflito, porque “a verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum” (GADOTTI, 2003, p. 111).

Nesse processo dialógico e solidário de leitura sobre a realidade, os conhecimentos que cada um traz são problematizados e assim validados, reestruturados e ampliados, proporcionando ao sujeito cognoscente autonomia no processo de construção de conhecimento. Por isso, o respeito à leitura de mundo do/a educando/a contribui positivamente nessa metodologia. Freire (1999) afirma que,

Respeitar a leitura de mundo do educando não é um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade [...] como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento (1999, p. 138-139).

Compartilhar a leitura de mundo é então o segundo momento que integra o planejamento coletivo, o qual se realiza a partir da pesquisa da realidade concretizando a contextualização do currículo em construção.

O terceiro momento dessa metodologia consiste no estabelecimento da relação entre os conhecimentos que os/as educandos/as trazem construídos durante sua vida e os conteúdos escolares, que são recortes do saber chamado universal. Os/as educadores/as precisam sistematizar, ou seja, dar uma forma à pesquisa da realidade e à problematização realizada, em um planejamento que possa ser desenvolvido e, desta forma, contextualizado.

Para isso, Paulo Freire sugere a organização temática, com temas geradores, que possibilitam a criação, a produção e o estabelecimento de uma rede de conhecimentos que desencadeiam sempre novas portas de abordagem. Segundo Damke (1995), os temas geradores referem-se a conteúdos ligados à existência dos educandos, à sua cultura e crenças e, à medida que os temas vão sendo aprofundados, outros vão surgindo, ampliando o conhecimento sobre a realidade imediata, contextualizando-a num totalidade mais abrangente.

Assim, o processo educativo afasta-se da concepção de que conhecer é acumular conhecimentos, informações e/ou dados. Aproxima-se da compreensão de que “conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares” (GADOTTI, 2003, p. 111).

## [ A Interdisciplinaridade é uma busca contínua da superação de limitações ]

Gallo (2008, p. 19) define os atuais currículos escolares como “mapas onde o território arrasado pela fragmentação fica mais evidente” mediante a compartimentalização do conhecimento. Na sua reflexão, as escolas seguiram a lógica da especialização da ciência moderna que “agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los” (Idem, p. 20). Essa lógica agiu sobre os currículos escolares, os disciplinarizando.

Uma questão presente nesse esquema, além da compartimentalização dos saberes em disciplinas, é o desejo de dominar o mundo pelo saber. É o *poder*, que eleva os motivos da ação humana,

sempre com o objetivo de conhecer para dominar o mundo. Além disso, a *disciplina* sustenta a ideia de controle da ação de uns sobre os outros, no caso, do professor sobre o aluno. Essas duas amarras sustentam as estruturas escolares: a compartimentalização do saber e o exercício do poder. Que possibilidades temos para romper com estas limitações?

Na visão de Gallo, “podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes. Um dos caminhos possíveis é o da interdisciplinaridade” (Ibidem, p. 21). Nesse sentido, o PROEJA FIC tem como um dos seus princípios a Interdisciplinaridade:

Com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e quantificar as práticas educativas, se faz necessário tomar a interdisciplinaridade como *referência*, substituindo a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de *processo*, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas. Com essa perspectiva pretende-se substituir os processos de transmissão lineares, por estratégias organizadoras de (re)construção de conhecimentos a partir da relação teoria-prática (BRASIL, 2009, p. 30).

Sob este referencial, o programa de capacitação dos educadores que atuam no PROEJA FIC, especificamente numa das disciplinas integrantes à proposta, abordou possibilidades para a organização de um planejamento coletivo, visando uma construção interdisciplinar. Este componente propôs uma metodologia participativa para a construção do programa do curso, partindo do conhecimento da realidade, seguido pelo diálogo problematizando a realidade levantada e, a partir daí, organizando um planejamento que proporcionasse a integração entre as diferentes disciplinas da área de formação geral e profissional.

Foi pensando em atender ao princípio da interdisciplinaridade que apresentamos essa metodologia sustentada pelo planejamento coletivo semanal. É dessa forma que acreditamos na concretização desse princípio: somente com a garantia do encontro semanal de todos/as os/as educadores/as é possível falar em interdisciplinaridade, porque ela se faz em todos os momentos da prática, principalmente pelo diálogo entre os/as educadores/as no planejamento, ou seja, na forma como pensam e estruturam o currículo. Sem esse momento que reúna a todos, torna-se impossível concretizar algo tão complexo quanto uma proposta pedagógica capaz de articular conhecimentos pertencentes a diferentes áreas.

Uma prática interdisciplinar pertence a outro paradigma, diferente daquele que tem sustentado as estruturas escolares em geral até os dias de hoje. Educadores/as e educandos/as acostumados/as à fragmentação do conhecimento e ao ordenamento de um currículo fechado, “gradeado”, como afirma Arroyo (2001, p. 73), desenvolvem competências fechadas e ensinam aos jovens uma lógica conservadora de que “uma coisa não tem a ver com outra”, o que é muito grave, pois as pessoas passam a naturalizar a realidade, abrindo mão da possibilidade de mudá-la, transformá-la, para superar as limitações que a vida acaba produzindo às pessoas e ao mundo. Segundo Fazenda (2002), em suas defesas pela interdisciplinaridade,

O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser múltiplo e não Uno, torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo. Nesse sentido, o homem que se deixa encerrar numa única abordagem do conhecimento, vai adquirindo uma visão deturpada da realidade. Ao viver encontra uma realidade multifacetada, produto desse mundo e, evidentemente mais oportunidades terá em modificá-la, na medida em que a conhece como um todo, em seus inúmeros aspectos (2002, p. 47).

Além do aspecto pedagógico, este é o sentido político de trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade ao produzir uma cultura mais aberta e preocupada com a visão do todo. Ampliar as compreensões de mundo é consequência de um currículo aberto, contextualizado, capaz de religar os saberes em redes de conhecimento, mas é preciso partir da leitura de mundo que os/as educandos/as possuem.

O planejamento coletivo é momento privilegiado para que os/as educadores/as possam definir os caminhos que se identifiquem com as trajetórias dos/as educandos/as, de forma a constituir significado às propostas de aprendizagem. Esses caminhos podem partir de um único ponto e então ramificar-se na busca de diferentes compreensões e relações para um mesmo ponto. Como exemplo, poderíamos sugerir que se partisse de uma questão geradora, ou seja, um questionamento que dá o ponto de partida e o ponto de chegada, porque passa a ser uma questão que desafia o coletivo em busca de uma resposta, ou de várias respostas. Uma “questão geradora”, como diz o próprio termo, “gera” novas abordagens e vai abrindo “janelas” de conhecimento, novas perguntas e investigações que ampliam as formas de compreender o mundo porque são mais dinâmicas e, certamente, significativas, simplesmente por serem desencadeadas a partir da curiosidade e do desejo de conhecer que se torna ilimitado.

Esta nova forma de planejar o currículo convida os educadores a abandonarem muitas certezas que sustentaram suas práticas em sala de aula e isso gera certo desconforto, ou seja, uma insegurança sobre o que se está fazendo, porque nada está predefinido, tudo passa a ser uma construção, uma invenção que se faz a cada momento, mas que está fortalecida numa tomada de decisões coletiva, proveniente das reflexões e da autonomia do grupo. A primeira desconstituição que a prática interdisciplinar provoca é aquela ideia de ordem programática que os currículos tradicionais trazem sempre consigo. A desordem aparece como o elemento questionador das certezas dos/as educadores/as e, na busca de uma nova ordem, culmina na aproximação de uma disciplina com outra, buscando um significado maior.

Essa aproximação, essa busca de completude, revela uma segunda compreensão muito importante, que é a inseparabilidade do conhecimento. No plano filosófico, Descartes fundou o princípio da separação para obter o conhecimento verdadeiro sobre as coisas.

Separar as dificuldades umas das outras, resolvê-las sucessivamente, de maneira a bem resolver um problema. Este princípio estava de alguma forma confirmado, no desenvolvimento das ciências, pela separação das disciplinas umas em relação às outras. Era inteiramente legítimo circunscrever um domínio disciplinar para fazer progredir o conhecimento sem levar em conta as interferências. (...) Tiro um corpo do seu meio natural, separo-o, coloco-o num meio artificial que controlo e sobre o qual faço variar um certo número de determinações, que me permitem conhecê-lo [...] (MORIN, 1999, p. 29).

Essa compreensão filosófica orientou os pensamentos pedagógicos e produziu a organização curricular que nossas escolas possuem até os dias de hoje. No entanto, novas abordagens teóricas advindas de um paradigma emergente sugerem uma organização curricular que traduza em suas práticas uma visão complexa do mundo e do conhecimento, religando saberes que, estando isolados, disciplinarizados, impedem a compreensão da complexidade, limitando e simplificando as compreensões das pessoas. Morin (2000) explica que a simplificação das coisas leva a humanidade a um estado de cegueira que lhe impede de resolver seus problemas.

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentalizar, isolar e, não unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. (...) A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentalizado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. A inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega (...) Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise, mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável (2000, p. 42-43).

A educação tem a tarefa social de contribuir para a construção de um pensamento aberto e mais complexo. Se tratando da EJA, o desafio torna-se ainda maior, porque as pessoas estão impregnadas de uma visão simplificadora do mundo, de um senso comum que limita suas compreensões, mas, ao mesmo tempo, o trabalho com jovens e adultos torna mais próximo a percepção das mudanças nas pessoas, pela sua capacidade de reflexão, enquanto sujeitos de experiências e de saberes que a vida lhes proporcionou.

## [ Considerações finais ]

Como pode a educação contribuir para a produção de uma nova cultura, um novo modo de pensar o mundo, já que os problemas que enfrentamos não são de ordem exclusivamente individual, mas complexos e em nível planetário? Pensar em possibilidades é fundamental, visto que não há uma resposta certa e definitiva, mas o desenvolvimento de políticas educacionais que rompam com a visão da Educação como uma mercadoria a serviço do capital, para a produção de uma formação humanizadora.

Isso requer uma Educação que supere os limites de uma formação de mentes disciplinadas para uma formação que priorize a contextualização dos saberes de modo a integrar as pessoas a uma percepção global do mundo. Segundo Morin (2000, p. 40-41), “o enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada um tende a ser responsável por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade”. É sob esta perspectiva que vemos a proposta do PROEJA FIC empenhada numa educação diferente a da escola tradicional, pois propõe um currículo articulado entre trabalho, educação e sociedade, fundamentado em princípios que possibilitam uma prática pedagógica que confere aos sujeitos envolvidos a compreensão da sua historicidade e da possibilidade de sua intervenção no mundo.

Cabe então aos sujeitos responsáveis pela implementação dessa política educacional (instituições de ensino federal, secretaria municipal de educação, educadores/as) desenvolvê-la com a convicção de que a mudança é possível, como nas palavras de Freire (1999, p. 85), “o mundo não é. O mundo está sendo [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Por isso, participar dessa política é uma ação de cidadania. Pensá-la como tal, garantir a formação dos/as educadores/as e sua concretização de acordo com os princípios norteadores do programa, é um compromisso de quem acredita que homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, porém não é possível transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto (FREIRE, 2000, p. 53).

## [ Referências bibliográficas ]

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2001.

BRASIL. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**, 2009.

DAMKE, Ilda. **O Processo de Conhecimento a Pedagogia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: afetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Saber e Aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). **Compartilhando o Mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e Educação: Pensando uma Educação Não-disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L. (Orgs.). **O sentido da Escola**. 5 ed. Petrópolis: DP *et alli*, 2008.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica de Educação. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Repensando a Didática**. 28 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (orgs). **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de e OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

VEIGA, Ilma Passos A.. Didática uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Repensando a Didática**. 28. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.



# Saberes e fazeres de estudantes do PROEJA FIC: um ensaio da educação pela pesquisa

Cleria Bitencorte Meller<sup>\*</sup>; Cleci Madril<sup>\*\*</sup>; Sadi Deconti<sup>\*\*\*</sup>

## [ Introdução ]

A educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por mudanças significativas, não somente em termos de políticas públicas, “[...] mas também quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzem novos sentidos” (PAIVA e OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Ao longo da história, a EJA tem sido marcada pela descontinuidade e por insipientes políticas públicas, que não deram conta da demanda potencial e de direitos inerentes à condição humana, de acesso à educação como estabelece o art. 6º da Constituição Federal de 1988: “São direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Felizmente, hoje novas oportunidades estão sendo oferecidas por instituições públicas que possibilitam a inserção de jovens e adultos, no ensino profissional como, por exemplo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nos últimos anos, estão ocorrendo mudanças significativas na EJA. Sobre essa realidade, Paiva e Oliveira destacam:

A educação de jovens e adultos (EJA) vem, seguramente, passando por intensas mudanças, não apenas quanto as práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade, mas também quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se organizam, ampliam, produzem novos sentidos (2009, p. 5).

Apesar das mudanças que vem ocorrendo, inclusive nas legislações que estabelecerem a obrigatoriedade da Educação Básica a todas as crianças em idade escolar, ainda continua crescendo o número de pessoas analfabetas no Brasil. Muitas crianças que frequentam a escola chegam aos nove ou 10 anos analfabetas e, com isso, a autoestima cai e acabam evadindo das instituições de ensino. Essa realidade indica que não é a falta de oportunidades, mas outras razões que as levam desistir.

Sobre as características de jovens que buscam completar os estudos na EJA, Andrade escreve:

[...] Eles têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada como satisfatória. São jovens que, por

<sup>\*</sup> Possui Licenciatura em Ciências Biológicas, Especialização em Preservação do Meio Ambiente pela UPF, Mestrado em Educação nas Ciências: Meio Ambiente pela UNIJUI e Doutorado em Educação: Educação Ambiental pela UNISINOS. Professora Aposentada do *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha. Contato: cleria.meller@iffarroupilha.edu.br.

<sup>\*\*</sup> Possui Licenciatura em Estudos Sociais e Pós-graduação em História pela Unijuí. Atua na rede municipal de ensino de Santa Rosa. Contato: clemadril@yahoo.com.br.

<sup>\*\*\*</sup> Possui Licenciatura em Matemática pela Unijuí. Atua na rede municipal de ensino de Santa Rosa. Contato: sadideconti@hotmail.com.

uma série de motivos, precisam abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres [...] (2009, p.40).

Essa modalidade de Educação tem sido uma possibilidade para resgatar a cidadania e o acesso aos conhecimentos sistematizados pelos sujeitos que buscam essa alternativa para melhorar suas condições de vida. Mulheres e homens que buscam a EJA já trazem muitos conhecimentos adquiridos no mundo da vida e a escola pode e deve colocar como ponto de partida esses conhecimentos ao organizar o currículo.

A sociedade contemporânea exige que o trabalhador esteja preparado para atender aos desafios dos novos tempos. Por outro lado, a vida social também impõe desafios éticos, políticos e práticos relacionados ao exercício da cidadania. Isso requer um processo de educação que proporcione ao indivíduo atualização constante, tanto em termos de conhecimentos específicos relacionados ao trabalho que exerce, quanto na sua visão de mundo como ser humano que constrói sua própria história e que é capaz de transformá-la, dando um novo significado ao meio em que vive.

O ser humano é um eterno aprendiz, aprende durante toda sua vida, reaprende e inventa diferentes formas de viver. Sobre o aprender contínuo, Paiva destaca:

A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige, também, competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Ao mesmo tempo, exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo, quando tão poucos vivem, e os que vivem põem à margem os considerados descartáveis, porque desprovidos de bens que até ontem o trabalho assegurava, porque constituía valor. As mudanças no mundo do trabalho produzem multidões de desempregados e a oportunidade de emprego não existe mais para muitos, com e sem qualificação (2009, p. 31).

Para atender mulheres e homens maiores de 18 anos, que por alguma razão abandonaram ou foram excluídos da educação regular, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), *Campus* Santa Rosa, juntamente com a Prefeitura Municipal de Santa Rosa, a partir de 2010, oferecem os cursos de: Operador de Computador, Alimentação Escolar, Pedreiro Azulejista e Carpinteiro pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC).

Os cursos de Pedreiro Azulejista e Carpinteiro do PROEJA FIC visam à formação de cidadãos e cidadãs inseridos no mundo do trabalho, juntamente com a qualificação profissional e a conclusão do Ensino Fundamental. Para atender às necessidades de qualificação do curso, há necessidade emergente de conhecer os sujeitos, suas expectativas e aspirações para tornar as ações mais significativas, despertando o encantamento, motivando-os à permanência no curso, articulando uma proposta pedagógica que tenha como ponto de partida o cotidiano das pessoas.

Este trabalho tem como objetivo central inserir a pesquisa participante como eixo articulador de práticas pedagógicas que ajudam a conhecer os estudantes e levá-los a refletir sobre sua própria realidade, investigando suas concepções em relação ao mundo do trabalho nos aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais, suas expectativas em relação ao curso e ao mundo do trabalho, buscando também conhecer os fatores que influenciaram a atuação neste setor produtivo, a construção civil.

Por acreditar na importância da articulação entre o Ensino e a Pesquisa, optou-se por desenvolver este projeto no componente curricular Planejamento e Sistematização de Estudos e Pesquisas em EJA, desenvolvido com professoras e professores que ministram aulas no Curso de Capacitação em PROEJA FIC. O planejamento do componente teve como objetivo central vivenciar, na prática, a pesquisa qualitativa, a partir do cotidiano de atores sociais que atuam na realidade da EJA. Pela pesquisa, buscou-se melhorar a qualidade da aprendizagem dos participantes do curso, inicialmente fornecendo subsídios para leitura e escrita, tendo o propósito de “romper a monotonia do enfadonho blablablá diário e tornar a sala de aula um espaço dinâmico” (MARTINS, 2001, p.75).

Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer alguns autores que pesquisam sobre a EJA. Essa opção metodológica parte do pressuposto que a construção de conhecimentos não ocorre somente pela escuta. É o cérebro que precisa ouvir e entrar em sintonia com a aula e neste sentido, a pesquisa é um diferencial, porque é o aluno que busca resposta às suas indagações e o professor é o mediador da aprendizagem. De acordo com Demo (1991, p. 82), “dentro deste contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros”. Entretanto, nem sempre os professores se sentem preparados para trabalhar o ensino pela pesquisa, considerando a formação fragmentada, linear e cartesiana que vem marcando a educação ao longo da história. Isso contribuiu para que muitos estudantes e até mesmo professores preferiram aulas expositivas, ao invés de leituras, discussões embasadas por investigações.

## [ Metodologia ]

A pesquisa se insere na linha qualitativa e teve a intenção de provocar a reflexão sobre saberes e fazeres de estudantes do PROEJA FIC, com a participação de profissionais que trabalham nos referidos cursos. O que se pretendeu com a pesquisa foi colher subsídios para o desenvolvimento de propostas metodológicas que atendam aos interesses dos estudantes, tendo como eixo articulador a realidade vivida por eles. A técnica utilizada para a obtenção dos dados foi o grupo focal, ou seja, a “fala em debate”, com a intenção de dar oportunidade para que todos falassem.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local, atores sociais que fazem parte de suas investigações, tendo como principal objetivo interagir com as pessoas para obter informações, neste caso, acerca do cotidiano dos estudantes dos cursos de PROEJA FIC.

Uma pesquisa desta natureza possibilita sair do lugar de professor transmissor de informações para entrar em sintonia com o outro e aprender a escutar: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 1998, p. 128). A partir da escuta adentra-se no cotidiano dos sujeitos na perspectiva de significar o ensino e possibilitar um tipo de educação que promova a emancipação e o empoderamento.

Vale registrar que o componente curricular Planejamento e Sistematização de Estudos e Pesquisas em EJA ministrado a servidores do IF Farroupilha e professoras e professores da rede pública de Santa Rosa teve como eixo articulador a pesquisa como princípio educativo, desenvolvida no curso de capacitação em PROEJA FIC e visou criar condições para que os participantes percebessem a importância de colocar a pesquisa como atitude cotidiana nas aulas, por acreditar que ser professor não é levar respostas prontas, verdades acabadas, mas acima de tudo despertar a curiosidade dos estudantes pela dúvida, pela incerteza e pelo desejo de buscar respostas às indagações, uma vez que “essa educação desenrola-se em formulações e experiências que os alunos têm, em hipóteses e ideias, os quais chegam por suas próprias conclusões” (SILVA, 2010, p.66). O que se desejou foi mostrar que é possível superar a visão equivocada que ensinar é repassar conteúdos, criar condições para “transformar a ação educativa em treinamento técnico de amesquinhar o que há de fundamentalmente humano do exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE apud SILVA, 2010, p. 66).

Antes de fazer tessituras sobre as narrativas dos participantes do grupo, é importante fazer alguns questionamentos que podem auxiliar as análises dos dados como, por exemplo: Quem são as pessoas que frequentam o PROEJA FIC? De onde vêm? O que fazem? Como se sentem ao retornar à escola? Quais são suas expectativas? Por que estão aqui?

Nesta pesquisa, o grupo focal foi formado por 10 pessoas, todos integrantes do Curso PROEJA FIC Pedreiro Azulejista e Carpinteiro. Alguns atuam na profissão de pedreiro; outros são carpinteiros; outras empregadas domésticas e diaristas. Todos aderiram espontaneamente a participar do grupo. Além dos estudantes, participaram do grupo um professor, duas professoras e dois técnicos do IF Farroupilha. Todos conversaram e fizeram questionamentos ao grupo.

Trabalhar com pessoas adultas que ficaram fora da educação formal representa uma experiência ímpar e um desafio, considerando que são pessoas que, após um dia de intenso trabalho, muitas vezes exaustivo, buscam uma vida melhor pela educação. Pessoas que deixam, por exemplo, esposa(o), filhas(os) e buscam na escola ampliar seus conhecimentos. Por isso, aumenta o compromisso da Instituição em oferecer um ensino de qualidade que valorize a bagagem de conhecimentos que cada

um traz, permitindo a implementação de alternativas para criar formas que possibilitem a emancipação e superação das condições que oprimem e submetem as pessoas em condições injustas, indignas e discriminadoras.

Na verdade, a sala de aula nem sempre se constitui num espaço interativo que facilite as discussões e reflexões, que permita que se estabeleça o diálogo entre os sujeitos. Essa situação pode dificultar a articulação entre os conhecimentos científicos com o cotidiano dos alunos. Isso, em parte, se deve a uma concepção equivocada, decorrente da formação de muitos professores que ainda tratam os conhecimentos e as informações como se fossem verdades acabadas e inquestionáveis para repassá-los aos seus alunos.

Além disso, a mesma forma de transmitir os conhecimentos pode ganhar nova roupagem. Assim, professoras e professores passam a utilizar materiais concretos ou analogias com a melhor das intenções, mas sem uma reflexão maior se esses subterfúgios vêm proporcionar uma aprendizagem significativa ou não. No desejo de mostrar que somos detentores de conhecimentos, a abordagem de ensino passa a ser quase que exclusivamente baseada na transmissão/recepção como se o aluno fosse uma caixa vazia. Como o aluno poderá aprender bem e fazer pesquisa, se o professor não tem produção própria?: “Assim, podemos propor a questão de forma que a escola valorize os conhecimentos anteriores e oportunize que nossos alunos sejam também capazes de trabalhar com significados [...]” (LINS e GIMENEZ, 1997, p. 28).

Todo o potencial que a EJA representa atualmente, como instrumento de mudança, faz refletir sobre a necessidade de construir políticas e ações que identifiquem a realidade vivida pelos trabalhadores, referenciais de mudança, participação, resistência e identidade por um projeto de Brasil que possa ser realmente de todos.

## [ Resultados e discussões ]

Antes de iniciar o grupo focal, os participantes foram visitar diferentes espaços do IF Farroupilha, acompanhados por professores que ministram aulas no curso. Após, ocorreu uma breve apresentação acompanhada de um lanche para descontração e dar início a conversa da noite.

As reflexões foram desenvolvidas sobre os saberes e fazeres de cada um, sobre as atividades vivenciadas, profissão, mudanças na vida de cada um após ingresso no curso, opção pelo curso, facilidades e dificuldades no curso, importância da experiência profissional, perspectivas para o futuro, as quais, as mais expressivas, são apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Colocações dos participantes do grupo focal**

Aspectos comentados	Colocações dos participantes
Quanto à profissão	<p>Eu vim do Recife. Trabalho no frigorífico ALIBEN, mas gosto da construção civil. Trabalhei desde 14 anos na fábrica de calçados. Hoje trabalho na PM no setor de habitação.</p> <p>Trabalho na pastelaria.</p> <p>Atuo como doméstica desde 7 anos de idade. Faz 40 anos que parei de estudar.</p> <p>Eu era motorista de carreta. Sempre falava pra minha mulher que queria voltar a estudar. Minha esperança maior é fazer uma faculdade.</p> <p>Há três anos trabalho na construção civil. Durante quase toda a minha vida trabalhei na agricultura. Sou pedreiro e carpinteiro.</p> <p>Depois que to fazendo o curso, fiz a minha própria casa.</p>
Opção pelo curso	<p>Voltei a estudar por causa do curso. Sou muito feliz por estar no curso. Há três anos trabalho de pedreiro.</p> <p>Melhorar as condições de vida</p> <p>Continuar os estudos, melhorar na vida.</p> <p>Hoje se exige que se tenha estudo.</p> <p>A pessoa fica muito isolada. Por isso é bom voltar a estudar.</p> <p>Eu só entrei nesse curso, porque eu ia ficar fora, e eu queria ser pedreiro.</p> <p>Eu sempre ficava chateado em casa. Eu me sinto bem estudando.</p>
Mudanças na vida pela participação no curso	<p>Tem muita coisa pra gente aprender.</p> <p>Desde a escrita, matemática...</p> <p>A gente fica muito parada. Precisa lubrificar, pra começar a aprender.</p> <p>Melhorando a leitura.</p> <p>Uns ajudando os outros.</p> <p>Eu to muito feliz por ter entrado no curso. Comecei a estudar e a construir minha casa.</p>
Experiência profissional em relação ao curso	<p>Eu acho que ajuda no ensino.</p> <p>O curso ajuda a gente melhorar no trabalho.</p> <p>Foi muito bom a professora mostrar que a gente tem que usar os equipamentos de proteção.</p>
Facilidades e Dificuldades	<p>A matemática é difícil, mas é o nosso dia a dia.</p> <p>Tenho dificuldade em matemática. Com ajuda dos colegas estou aprendendo.</p> <p>A matemática é difícil, mas estou indo. Com ajuda dos colegas estou melhorando.</p> <p>Estou melhorando na leitura. Peguei um livro de uma colega e li. Li em voz alta, quando minha esposa chegou em casa e perguntou como eu estava. Disse a ela que esperasse eu terminar de ler.</p> <p>Espanhol é difícil, mas estou aprendendo.</p> <p>Vai chegar o dia em que se não tiver um diploma não conseguirá nenhum emprego.</p> <p>Até pra varrer rua tem que saber ler e escrever.</p> <p>É preciso um certificado para ser pedreiro.</p> <p>Eu gosto de ler. Se vocês irem à minha casa vão ver pilhas de livros na minha casa.</p> <p>Tenho que ler mais pra aprender mais.</p> <p>As técnicas de segurança no trabalho são muito confortantes.</p> <p>Foram boas as aulas de segurança do trabalho. A gente se protege.</p> <p>Tem que saber ler para ler uma carta.</p>
Perspectivas futuras	<p>Quero parar de ser doméstica e construir. Quero ser azulejista.</p> <p>Quero arrumar os azulejos da minha própria casa.</p> <p>Assumir uma empreiteira e fazer a engenharia.</p> <p>Eu não me vejo fora da construção civil.</p> <p>Prefiro trabalhar com a madeira.</p> <p>Pretendo fazer o técnico em edificações. Montar uma equipe para trabalhar.</p> <p>Trabalhar em olarias.</p> <p>As mulheres estão tomando conta da construção civil.</p> <p>Já faz vinte anos que trabalho. Tenho a intenção de fazer o segundo grau.</p>

Fonte: As autoras

Aos poucos homens e mulheres começaram a expor suas ideias principalmente com relação ao trabalho que realizam. O diálogo sobre as vivências e práticas ligadas ao cotidiano possibilitou que cada um falasse sobre suas atividades profissionais, seus sonhos e suas novas perspectivas e o desejo de continuar os estudos, colocar em prática o que estão aprendendo no curso e melhorar as condições de vida. “Quero fazer o segundo grau e depois a faculdade”, assim se manifestou um dos integrantes do grupo.

Apesar de se instaurar o diálogo entre os sujeitos, cabe destacar ainda que a interação entre pesquisadores e pesquisados não se dá de forma tão natural, até porque são pessoas de mundos diferentes, com histórias diferentes, o que pode dificultar a espontaneidade entre pesquisados.

Nesse sentido, vale destacar o que diz Reigota (1999, p. 70):

[...] o pesquisador pode representar como um ator de teatro e na verdade representa um papel, quando se envolve e vivencia culturas, hábitos e costumes de grupos muito diferenciados dos seus. Por mais verídico que seja o seu papel e por melhor que seja a sua performance, ele está ‘representando’ um papel com um tempo e um espaço subdefinidos.

E acrescenta, mostrando o quanto somos sempre, e continuamos sendo, alienígenas no grupo, pois,

[...] ele não é um legítimo componente do grupo com o qual está vivenciando experiências cotidianas de vida. Será sempre o pesquisador vindo de um mundo à parte, diante daquele que quer conhecer e fazer conhecido. Será em muitos casos acolhido com votos de boas vindas, mas não será reconhecido pelo grupo com o qual convive com um dos seus (Idem).

Para refletir sobre as narrativas dos estudantes, vale recorrer a Silva (1995) quando diz que os sujeitos são o resultado de uma construção histórica de sistemas que nos permitem pensar, ver e dizer coisas. Assim, as diferentes colocações têm se traduzido em diferentes formações discursivas e sentidos próprios. Isso significa dizer que alguns se expressaram de forma espontânea, enquanto que outros podem se omitir de falar. Dos dez participantes do grupo focal, dois praticamente não falaram.

Por outro lado, as narrativas indicam que os estudantes têm clareza por que buscaram o curso e demonstram prazer em frequentá-lo. Os motivos que os trazem à escola são decorrentes das funções atribuídas à mesma: socialização e aquisição de saberes. Ouvir os alunos que vivenciam o ensino significou buscar no seu mundo real vivido o que pensam sobre o curso.

As colocações levam à percepção que existe um bom relacionamento entre eles e as professoras e os professores, o que representa um ponto de partida para desenvolver um ensino de melhor qualidade, considerando que na aprendizagem é fundamental que o professor deposite confiança nos estudantes, e que os estudantes tenham confiança no professor, criando na escola um ambiente adequado e favorável à construção e assimilação de conhecimentos. Que o fazer pedagógico da professora ou do professor, sua fala, sua metodologia e crenças passem para seus alunos e alunas confiança em si e prazer em aprender. Até mesmo os marcados pelo fracasso podem superar dificuldades.

As discussões tiveram a duração de duas horas. A maioria das pessoas falou de suas vivências e destacou a importância do retorno à escola. Relataram suas experiências, falam de seus planos e do seu cotidiano e enfatizaram a importância da leitura para o crescimento pessoal.

## [ Considerações finais ]

Os alunos do PROEJA FIC chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos e informações relacionados ao seu fazer cotidiano. Os participantes falaram do mundo da vida, relataram fatos, saberes e fazeres. Nem todos os entrevistados eram conhecidos deles, o que não se constituiu entrave. As conversas e os desabafos perpassaram todo o encontro que durou em torno de duas horas. O que ficou mais evidente foi o quanto a educação é valorizada para eles.

A interação com os sujeitos que voltam à escola após um longo tempo de afastamento indica que trazem no seu íntimo uma grande expectativa em relação ao curso, possivelmente decorrente de marcas deixadas pela escola, alguns ainda buscam o conhecimento numa visão muito conservadora de educação, onde o professor é aquele que “sabe e ensina” e o aluno é aquele que “não sabe

e aprende”. O modelo que constitui sua referência de escola aponta para o conhecimento como um bem a ser adquirido e não algo a ser construído pelas pessoas, cujo mediador é o professor.

## [ Referências bibliográficas ]

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, J. e OLIVEIRA, I. B. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DPet Alí, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

LINS, R. C e GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.

MARTINS, J.S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2001.

MELLER, C.B. **Tecer, lançar e recolher redes de saberes ambientais de atores sociais envolvidos com a suinocultura**. Tese de Doutorado. Unisinos, São Leopoldo, 2007, – 214 f.: il.

OLIVEIRA, I. B. e PAIVA, J. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: PAIVA, J. e OLIVEIRA, I. B. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DPet Alí, 2009.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

SILVA, T.T.. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

SILVA, J. A. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.



# 2

## Atuação docente no PROEJA prisional



## [ APRESENTAÇÃO ]

Esta compilação de artigos e relatos propõe refletir sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental em Espaço de Privação de Liberdade. Contempla os textos não simplesmente através de uma perspectiva de teoria acadêmica sobre educação prisional, mas, sobretudo, a partir das experiências e vivências de professores-educadores de diversas áreas do conhecimento. Profissionais que, revestidos de profissionalismo, hombridade, coragem e, certamente, de uma significativa dose de *paixão* pela educação, ultrapassaram os muros da escola tradicional e adentraram num universo diferente, desafiador, por vezes, inóspito, que esconde entre seus muros e grades mazelas sociais de um lado perturbador da sociedade – aquele com o qual não sabemos como lidar e, por isso, é ignorado e relegado à indiferença.

Estamos nos referindo à educação pública formal em espaço de privação de liberdade – sistema prisional. Nestes espaços idealizados de reeducação e ressocialização de *gentes*, os sujeitos-educandos não são alunos comuns, pois, o passado, o cotidiano e o próprio futuro estão diretamente relacionados a uma dura realidade, na qual os estereótipos e os preconceitos sociais os relegam a um determinismo quase intransponível. Estar dentro do sistema, muitas vezes, representa mais que estar privado de liberdade, significa distanciar-se de elementos que nos dignificam e humanizam: trabalho, família, cultos religiosos, liberdade e mobilidade, entre outros.

Neste cenário de privações, a educação emerge como uma singular oportunidade de ressignificar a vida destes sujeitos-educandos. Mas para que isso ocorra, é necessário compreender que eles são diferentes dos alunos das escolas comuns, assim como as escolas em espaços de privação de liberdade também o são. Estes sujeitos-educandos são portadores de experiências e histórias de vidas, nas quais o desencanto com a sociedade, ou apropriando-me das palavras dos detentos, “do sistema”, está na ordem do dia.

Neste contexto, o professor-educador, a todo momento, é posto à prova. Para atuar nestes locais, o profissional da educação, parafraseando Paulo Freire, deve se libertar do “*pessimismo sociológico*” – ao passo que devemos nos afastar do senso comum que define os ambientes prisionais como locais de proliferação de vícios e de sujeitos irrecuperáveis.

Este professor-educador precisa ver aquilo que não está visível, encontrar a humanidade dos detentos que estão diante de si – somente assim seu trabalho terá um sentido e surtirá efeito. Desta maneira, embora as relações sociais sejam importantes para aquilo que chamamos de ressocialização, não é a sociedade que ressocializa, mas o próprio sujeito a partir da ressignificação de sua subjetividade. Portanto, a “recuperação” é fruto da mudança de concepções, da crença em si mesmo, da edificação de novos referenciais, da retomada de valores ligados as diferentes “fé”, desencadeado pelo sujeito. Despertamos uma relação de alteridade recíproca – foi preciso nos enxergar.

Nesse sentido, não sabemos ainda se estes esforços, fruto do planejamento coletivo, serão capazes de colaborar significativamente para ressocializar esses sujeitos-educandos quando cumprirem sua sentença e puderem dizer que “pagaram sua dívida com a sociedade”, mas acreditamos que os momentos de aprendizagem e de troca de experiências, de fato, foram capazes de, ao menos, fazê-los perceber suas capacidades e despertar suas potencialidades. No curso de Operador de Microcomputador, a revolucionária tecnologia da informática deixou-lhes de ser estranha e, se num primeiro momento não os conectou com o mundo, ao menos se apresentou possível.

Salvo engano, muitos destes sujeitos-educandos, talvez pela primeira vez, perceberam que havia *gentes* que acreditam neles, e não estavam ali para julgá-los mais uma vez, mas apenas significar o valor da educação como elemento de transformação sociocultural. Tratá-los com dignidade e respeito (aliás, como deve se estabelecer sempre a relação de educador e educando), foi determinante para a estruturação e sequência do trabalho.

A educação em espaço de privação de liberdade deve contribuir para melhorar a vida e as relações sociais dentro ou fora do sistema. Foi isso que estes professores-educadores procuraram fazer, fomentar a ideia de ressignificar a vida no interior do sistema, pois a ressocialização começa atrás das grades. E não se trata de utopia – o sujeito que desperta seus valores e passa a acreditar que outra vida lhe é possível certamente terá mais êxito. A ressocialização não se limita ao retornar à sociedade.

Desta maneira, o programa educacional – PROEJA FIC Prisional contempla o mundo do trabalho – trabalho como elemento de dignificação humana, promotor da liberdade, princípio educativo. Nossas aulas foram estruturadas sob a égide da valorização dos saberes nascidos dos fazeres – privilegiamos aquilo que os sujeitos privados de liberdade aprenderam fora da escola. A cientificidade dos componentes curriculares propostos contemplou o cotidiano, a vida prática, a aplicabilidade científica (neste processo, não somente ensinamos, certamente aprendemos muito mais).

Mas antes de “ministrar aulas”, foi preciso superar o estranhamento-deslocamento inicial, pois ambos – educador e educando – precisavam “abrir seus territórios ao outro”. Era determinante estabelecer laços de confiança e conseguimos isso ao dignificar os sujeitos que estavam diante de nós educadores.

Portanto, estar seguro de nossas propostas e métodos, constituídos coletivamente entre os professores-educadores e uma constante dialogicidade na organização da proposta de “ensinagem” tornou-se fundamental, assim como conduzir os sujeitos-educandos a perceber os significados da proposta pedagógica em relação a sua vida cotidiana – ou após seu futuro reingresso na sociedade. Conseguimos então, estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos privados de liberdade – relação baseada no estabelecimento de confiança, na qual a autoridade do educador e o respeito mútuo estavam na ordem do dia – os educadores tornaram-se referenciais para os sujeitos privados de liberdade – talvez o único. Somente por isso o trabalho já tenha sido válido.

As páginas que seguem são de uma riqueza imensurável, pois foram escritas por professores-educadores que se desacomodaram e se desafiaram a contribuir com seus bens mais valiosos – a humanidade, o conhecimento e os valores – para com os sujeitos-educandos privados de liberdade (conforme seus relatos “desacreditados e marginalizados”) – condenados não apenas pelo sistema sociojudiciário, mas pela indiferença. Certamente as experiências vividas foram inesquecíveis.

Prof. Dr. Leandro Jorge Daronco  
Professor do Instituto Federal Farroupilha  
*Campus Santo Ângelo*

# A educação de jovens e adultos no espaço prisional: limites, desafios e possibilidades – o olhar dos(as) educadores(as)

Ângela Denise Riske Müller\*

## [ Introdução ]

A experiência de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA FIC) para apenados do regime fechado do Presídio Estadual de Santa Rosa, no Rio Grande do Sul, foi uma parceria estabelecida entre o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) e a Secretaria Municipal de Educação e Juventude. Essa experiência ofereceu subsídios para a escrita deste trabalho em razão de sua importância para os sujeitos atendidos, bem como para os profissionais envolvidos.

Os subsídios para esta reflexão foram buscados a partir do acompanhamento, enquanto coordenação pedagógica, nas reuniões quinzenais de planejamento, bem como de uma entrevista semiestruturada aos/às profissionais envolvidos/as e das contribuições teóricas de Freire (1987), Savater (2005), Onofre (2006, 2007, 2008 e 2009) Costa (2010), bem como em legislação e documentos referentes ao programa.

Assim, no desenvolvimento deste estudo, será apresentada a visão de pesquisadores que já se debruçaram sobre o assunto em questão, além da vivência daqueles que diretamente envolveram-se com a concretização deste projeto, enfrentando muitos desafios e obstáculos para sua concretização.

## [ Desenvolvimento ]

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo em nosso país como alternativa para reduzir os índices relativos ao número de pessoas que não conseguiram, em tempo apropriado, por uma ou outra razão, concluir seus estudos. Configura-se como uma demanda de atendimento às políticas públicas educacionais brasileiras, que ainda se faz muito necessária, e não tem perspectivas para deixar de existir, pois enquanto não se concretiza a expectativa de que todos e todas consigam concluir seus estudos na idade apropriada, possibilitar acesso à educação para esta parcela excluída será sempre pertinente.

Neste contexto da EJA, surge mais um e, talvez o maior, desafio: proporcionar escolarização de qualidade aos sujeitos privados temporariamente de sua liberdade, ou seja, do sistema prisional. Esse espaço que, por si só, não condiz com os ideais da educação, torna-se cenário para um grande e, talvez, imprescindível investimento no ser humano, investimento esse que acabará por representar, para muitos, uma possibilidade de retomada de uma vida digna e inserida nos padrões moralmente estabelecidos pela sociedade.

As secretarias de educação, principalmente estaduais, têm organizado núcleos educacionais dentro dos presídios, a fim de atender um direito previsto na Constituição da República Federativa

\* Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Especialização em Educação pela UNIJUÍ e Especialização em Gestão Educacional pela UAB-UFSM (em andamento). Atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Bráulio Oliveira e, como tutora presencial, no Curso de Pedagogia – UNOPAR. Contato: angelariske@hotmail.com

do Brasil, de 1988, que em seu art. 205 afirma: “a Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esses núcleos possibilitam, aos jovens e adultos presos, a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, garantindo o disposto na Constituição, ou seja, educação para *todos*, na forma de aulas não obrigatórias de frequência, com a realização de provas sistemáticas onde o/a educando/a vai eliminando disciplinas até a conclusão total do nível. Essa modalidade da Educação Básica, embora represente uma oportunidade de certificação, não oferece maiores possibilidades de interação entre educandos/as e educadores/as e acaba não representando mudanças significativas na forma de compreender o mundo e a realidade que os/as cercam.

É preciso, portanto, pensar, articular e implementar uma proposta que vá ao encontro de uma exigência legal, ou seja, garantir a oportunidade de escolarização aos apenados e, ao mesmo tempo, possibilitar mudança de paradigmas e investir na ressocialização e reintegração do sujeito preso ao convívio social, oferecendo possibilidades que o façam escolher novos caminhos. Torna-se urgente, nesse contexto, investir no ser humano, resgatar os princípios humanizadores e oferecer perspectivas para outra realidade. Assim, segundo Onofre,

fazer com que exista uma sociedade com um pouco mais de qualidade de vida é papel importante dos educadores, que têm como desafio permanente discutir, rever, refazer o sentido histórico de inovação e humanização (...) assumindo a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica, e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social (2006, p.1).

O sistema carcerário brasileiro, e aqui não nos cabe analisá-lo ou julgá-lo, mas fazer algumas inferências e relações, não tem procurado desenvolver ações no sentido de recuperação do sujeito-presos. Bem sabemos que esse sujeito, independente do que tenha feito, cometeu uma infração, um crime e, pelos olhos da justiça, precisa reparar seus danos, sendo que a prisão foi a maneira que a sociedade elegeu para isso. Mas a educação, inserida no sistema prisional, precisa olhar esse sujeito como ser de possibilidades, que pode vir a ser mais humano, resgatando a cidadania, o respeito dos outros e de si próprio. E isso não se constitui tarefa fácil, pois a sociedade, e nela nos incluímos, olha para esse espaço e para a escola nele inserida com preconceito, revolta, indignação, pois, segundo Costa,

ainda permeia no imaginário coletivo, principalmente difundida por alguns setores da imprensa, a idéia de que educação no sistema prisional é mais uma regalia para bandidos, quando na verdade se trata de direito universal que precisa ser efetivado em todas as unidades prisionais (2011, p.1)

Compreendemos que se esse direito de fato fosse efetivo, como política pública de resgate desses sujeitos, certamente diminuiria o número de detentos nas casas prisionais. É preciso investir na educação para que não seja preciso punir homens e mulheres.

Assim, com o propósito de proporcionar educação de qualidade, no nível de ensino fundamental, com proposta e organização curricular diferenciada, é que surge a proposta de implementação do PROEJA FIC no Sistema Prisional, numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Juventude e o IF Farroupilha, *Campus Santa Rosa*. Segundo o documento que institui o projeto pedagógico do programa, o objetivo central era

oferecer formação e qualificação à população mais fragilizada, resgatando a cidadania e a identidade dos sujeitos, pois a maior barreira enfrentada pelos egressos do contexto prisional é a reinserção na sociedade e no mercado de trabalho. Além disso, o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação tem por objetivo fortalecer e qualificar a oferta de educação nas prisões (Anexo II – PROJETO PEDAGÓGICO PROEJA – FIC, 2009).

Ou seja, a finalidade fundamental era propor uma nova prática, diferente da que vem sendo ofertada pelos sistemas de ensino à população carcerária até o momento.

O curso escolhido para o PROEJA FIC no sistema prisional foi Operador de Microcomputador integrado ao Ensino Fundamental na modalidade de EJA para apenados do regime fechado do Presí-

dio Estadual de Santa Rosa. A proposta curricular integrada entre os componentes da base comum nacional e da qualificação profissional foi organizada, segundo o documento orientador, com o propósito de

garantir que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades, articulados e complementares, sejam oferecidos, simultaneamente, desde o início do curso. O curso integra a educação geral e a educação profissional inicial e continuada com o propósito de superar a fragmentação do conhecimento e estabelecer uma relação, indissociável, entre a educação e o trabalho. Esse pressuposto fundamenta a proposta apresentada ao compreender que o jovem e o adulto trabalhador constroem conhecimentos *no* e *para* o processo de trabalho (Idem, 2009),

Esse contexto, de oferta de uma prática pedagógica diferenciada em nível de Ensino Fundamental, inserida no sistema prisional, exige um docente com características muito especiais. Não basta, assim, ter profundo conhecimento da área de atuação. É preciso, em primeiro lugar, acreditar que é possível oferecer aos sujeitos outra possibilidade, uma nova oportunidade. Este profissional, esperançoso, precisa compreender que seu trabalho será árduo, não apenas pelo espaço em que se desenvolverá, mas, sobretudo, pela carga emocional que o acompanhará.

Portanto, a EJA inserida no sistema prisional caracteriza-se como um grande desafio, principalmente para os/as docentes. Quando nos deparamos com uma realidade tão impactante ao nosso olhar e, ao mesmo tempo, necessária em uma sociedade com índices crescentes de violência, onde as normas socialmente estabelecidas para todos/as não são cumpridas e inúmeras violações são cometidas pelo ser humano aos seus semelhantes, precisamos fazer uma opção: abandonamos a causa ou nos propomos ao exercício de uma modalidade muito peculiar de educação.

Existem, certamente, propósitos diferentes para a prisão e para a educação. Na prisão, os sujeitos perdem sua identidade, se transformam em um número, um código, um nada. A educação, ao contrário, resgata a identidade, a confiança, a esperança, possibilitando um novo amanhã. Segundo Onofre,

a reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação, e estando, portanto, as possibilidades de mudança fora de seu alcance. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual (2008, p. 2).

Em nossa formação, construímos possibilidades de intervenções pedagógicas no espaço da escola regular, pressupondo educandos/as com desejo de aprender e que consideram a educação como forma e meio de alcançar sucesso na vida pessoal e profissional. Atuamos na esfera humana e, portanto, temos a clareza de que, junto com a construção do conhecimento, desempenhamos importante papel na formação dos sujeitos e isso implica trabalhar, também, com as emoções, com os problemas, os fracassos, as conquistas, enfim, tudo que envolve o cotidiano dos seres humanos que nascem humanos, mas que precisam humanizar-se pelas relações. A educação, portanto, não pode tornar-se indiferente a essa função, em qualquer contexto em que ela se desenvolva.

Em se tratando de educação no sistema prisional, todos os nossos ideais de educandos/as não se concretizam. Outra realidade nos é apresentada e, a partir do conhecimento desta, é que precisamos construir a prática pedagógica apropriada para que a nossa ação educativa cumpra com sua função. A construção dessa prática e o alcance da ação serão, indiscutivelmente, influenciados pelo olhar do/a educador/a sobre o contexto em que irá atuar. Mais que em qualquer outra situação de aprendizagem, a formação continuada dos/as educadores/as é de fundamental importância, pois as reflexões precisam partir de uma ação já realizada, uma vez que a experiência educativa se apresenta totalmente nova e os conhecimentos pedagógicos construídos até então podem não atender às necessidades que surgem.

Por isso, os encontros sistemáticos entre os/as profissionais que atuam diretamente com os educandos e a equipe de acompanhamento pedagógico, composta por integrantes da Secretaria Municipal de Educação e Juventude e do IF Farroupilha são de extrema importância, pois além de

constituir-se em espaço para reflexão, aprofundamento teórico, planejamento das ações a serem desenvolvidas, torna-se um momento para desabafo, busca pelo apoio entre os pares, troca de experiências que foram positivas e, principalmente, a afirmação de que o trabalho que está sendo desenvolvido está apresentando resultados positivos, embora com muitas nuances ao longo do processo.

Assim, o olhar dos/as educadores/as, inicialmente, foi de apreensão, medo do desconhecido, da realidade que enfrentariam. Esse olhar é fruto da concepção que a sociedade, da qual fazemos parte, tem sobre o espaço da prisão: lugar de criminalidade, de bandidos, marginais. Mas esse olhar, de início preconceituoso, foi, no decorrer do processo, modificando-se. Podemos perceber que muitos mitos acerca desse contexto foram superados, mas muitas outras concepções acabaram afirmando-se como reais.

A partir da escrita dos/as educadores/as, constatamos um olhar de esperança. Esperança que a ação até então desenvolvida tenha cumprido com seus propósitos ou, ao menos, tenha deixado algumas sementes, pois esses educandos representam “uma parcela da sociedade que precisa de atenção e condições para continuar a estudar” (educador 5).

Propor uma intervenção pedagógica para sujeitos privados de liberdade representa, muitas vezes, uma contradição. Isso porque educação pressupõe liberdade para criar, pensar, expressar novas ideias. No espaço prisional, onde todas as ações são intensamente vigiadas, a educação precisa ser concebida sob outra perspectiva. Segundo relato do educador 1, a educação “é uma forma de possibilitar uma reinserção na sociedade. O trabalho do professor possibilita a comunicação do apenado com o mundo exterior”. Mas é preciso ressaltar que essa reinserção se dá na perspectiva de uma possibilidade futura e não imediata. A formação, aliada à qualificação profissional, passa a representar um mecanismo importante para que os sujeitos apenados façam, quando em liberdade, outras escolhas. A comunicação com o mundo exterior ocorre a partir da informação dos fatos que ocorrem no contexto no qual estamos inseridos, visto que a proposta curricular procura partir da realidade micro e macro. Nessa perspectiva,

a escola (...) além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo prisional, que é carregado de símbolos relacionados ao mundo do crime (ONOFRE, 2007, p. 20).

A prática pedagógica diferenciada, centrada nos processos históricos vivenciados pelos/as educadores/as e pelos educandos, precisa considerar que “[...] na dialética do aprendizado é tão crucial o que sabem aqueles que ensinam quanto o que ainda não sabem os que devem aprender” (SAVATER, 2005, p. 31). É fundamental compreender que a ação educativa parte da realidade, dialoga com ela, transforma-a e, então, retorna à realidade para ressignificá-la.

No relato do educador 2 percebemos o olhar voltado para uma educação com especificidades diferentes do espaço da escola comum: “a educação no sistema prisional se processa de uma forma muito diferente da escola regular. É necessário um trabalho diário de aproximação e motivação dos educandos, cuja baixa estima é muito grande”. Ou seja, a prática educativa desenvolvida no contexto de uma realidade (escola regular) não cabe na outra realidade (EJA no espaço prisional). Esse mesmo educador complementa afirmando que “no momento em que se tem a confiança da turma, o desenvolvimento das aulas acontece com muita naturalidade e envolvimento dos alunos. É muito gratificante”.

Assim, segundo Onofre, “o aprisionado aponta a escola como um espaço onde se sente mais livre, onde conversa com os colegas de todos os pavilhões e com os professores, em quem confia” (2007, p. 20). Nos encontros de planejamento, inúmeras foram às vezes em que a questão de conquistar a confiança foi debatida, considerando essa como uma tarefa complexa, uma vez que os educandos estão inseridos em um contexto em que a desconfiança, muitas vezes, é requisito para a própria sobrevivência.

O resgate da cidadania, negada com a perda da identidade, das referências de pertencimento a um lugar, um grupo, uma família, uma sociedade, apresenta-se como uma possibilidade. Algo tão simples, como o reconhecimento do próprio nome, torna-se algo muito valioso. Segundo o educador 3, a educação nesse contexto é uma forma “de inclusão a pessoas que precisam para que mesmo neste ambiente, tenham perspectivas de mudanças e possibilidades de reintegração ao mercado de trabalho, e mais que isso, que encontrem a si mesmos, dignos da cidadania”. A consideração e o respeito

às histórias, às opiniões, aos projetos, torna-se algo imprescindível na relação que se estabelece a partir da prática pedagógica, considerando que o espaço da sala de aula representa um ambiente completamente diferente da cela.

Assim, na perspectiva do resgate da cidadania, a escola no espaço prisional representa, para os educandos, “um lugar onde vivem experiências numa situação de interação, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, de troca e cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana” (Idem, p. 25). Essa experiência diferencia-se muito daquela vivida no espaço da cela, onde as barreiras criadas entre os detentos significam garantias de sobrevivência. Na presença dos/as educadores/as, os educandos podem experimentar um sentimento de liberdade, não física, mas para expressar seus sentimentos, dizer o que pensam, contar suas histórias, com um profundo sentimento de confiança de que tudo o que disserem ficará restrito ao espaço da sala de aula.

A reinserção no mercado de trabalho apresenta-se como uma das maiores dificuldades, quando da conquista da liberdade, uma vez que a sociedade como um todo ainda não compreendeu a necessidade de possibilitar novas oportunidades a quem tantas vezes foram negadas. A sociedade olha para esses sujeitos com elevado grau de preconceito. E como é difícil superar esse preconceito.

Assim, uma possibilidade para que a sociedade passe a olhar esses sujeitos com outro olhar é garantir o direito constitucional à educação, aliando-a ao mundo do trabalho, pois isso se torna fundamental “para que o detento tenha a oportunidade de ampliar o conhecimento, ou mesmo favorecer a que possam ter uma formação profissional” (educador 4). A formação e a qualificação profissional podem representar um mecanismo importante para a reinserção no mercado de trabalho e reduzir as possibilidades de reincidência nos crimes cometidos.

O direito à educação constitui-se como “a única esperança de reconstrução daquele ser (sujeito) no ambiente que está inserido” (educador 6). Se o sistema prisional brasileiro é falho no sentido da recuperação do preso, então a educação precisa apresentar-se como uma forma de reintegração do sujeito à sociedade. Isso está refletido na prática educativa quando “o conhecimento é trazido pelo afetivo, o aluno aprende bem o que lhe causa interesse, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades” (ONOFRE, 2007, p. 26). Ou seja, tudo aquilo que esses sujeitos não encontram no espaço das celas, muito menos na relação com os presos e com os agentes penitenciários, será buscado no espaço da sala de aula, principalmente junto aos/às professores/as.

Na visão dos/as educadores/as, a educação nos presídios constitui-se como uma possibilidade que auxilia na reinserção na sociedade, embora no cotidiano apresente alguns limitadores. Um dos elementos presentes na fala de todos/as os/as educadores/as foi em relação ao espaço físico inapropriado. Convém ressaltar que esse espaço constitui-se de uma pequena sala, ao lado da cozinha, com uma mesa central para uso coletivo, um quadro branco e, ao redor, bancadas com computadores instalados. A organização desse espaço, portanto, não possibilita a realização de atividades diferenciadas, como “atividades práticas, jogos desportivos” segundo o educador 5. Assim, o espaço físico, embora de uso exclusivo deste grupo, acaba não favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

Outro limitador foi a desistência de alguns educandos que, muitas vezes, foi motivada por razões alheias a sua vontade: transferência de presídio, como forma de punição ao comportamento inadequado, liberação para o regime semiaberto, embora um dos critérios para a seleção dos educandos referia-se a apenados de longa duração, uma vez que o programa estender-se-ia por dois anos.

Em relação aos educandos, os limitadores referem-se à “diferença de idade, conhecimentos” (educador 1); “fatores externos que alteram o ânimo dos educandos, falta de perspectivas de alguns alunos em relação ao futuro” (educador 2). Além disso, segundo avaliação dos/as educadores/as nas reuniões pedagógicas, a dificuldade dos educandos em relacionar os conteúdos/conhecimentos já trabalhados com os demais e o constante retrocesso em relação às aprendizagens que, aparentemente, já estavam consolidadas, fez-se presente no decorrer de todo o processo.

Considerando essas características, a competência dos/as educadores/as em compreender esse contexto e ter sensibilidade para modificar seu planejamento e, principalmente, *negociar* com os educandos foi de extrema importância, pois constantemente foi necessário convencê-los de que aprender, considerando os conhecimentos já construídos, era extremamente importante para que esse processo por eles vivido de fato fizesse a diferença em suas vidas. Isso só se torna possível quando se compreende que o processo de educação somente faz sentido quando carrega consigo a face da humanização.

Assim, é preciso compreender e considerar que

o homem o é através do aprendizado. Mas esse aprendizado humanizador tem uma característica distintiva que é o mais importante dele. Se o homem fosse apenas um animal que aprende, poderia bastar-lhe aprender a partir de sua própria experiência e do trato com as coisas. Seria um processo muito longo, que obrigaria cada ser humano a começar praticamente do zero, mas, em todo caso, não há nada de impossível nisso. De fato, boa parte de nossos conhecimentos elementares são adquiridos dessa forma, com base em nossos atritos gratos ou dolorosos com as realidades do mundo que nos rodeia. No entanto, se não tivéssemos outro modo de aprender, embora talvez conseguíssemos sobreviver fisicamente, ainda nos faltaria aquilo que o processo educacional tem de especificamente humanizador. Pois o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles. Nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem o conjunto de técnicas e rituais que chamamos de “cultura”, mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências (SAVATER, 2005, p.33-34).

Outros limitadores foram em relação ao “comprometimento dos agentes” (educador 3), “o desinteresse da direção do presídio em relação às aulas” (educador 2) e a falta de “apoio da administração do presídio” (educador 4). Muitos foram os relatos, tanto dos/as educadores/as como dos educandos, em relação ao fato de não serem chamados para participar das aulas, embora fosse solicitado. Isso nos leva a concluir que, enquanto para nós, educadores/as, esse projeto fosse de extrema relevância, para os agentes penitenciários foi considerado como uma regalia para bandidos, reafirmando um discurso existente. Como educadores/as, comprometidos/as com a sociedade, somos contra qualquer tipo de crime, mas somos a favor de que cada ser humano, ao infringir as normas, as leis, deva ter uma nova oportunidade. Aproveitá-la ou não, dependerá de sua própria consciência e do seu livre arbítrio.

Mas, embora limitada, a educação prisional apresenta possibilidades, mesmo que sozinha não seja capaz de resolver todos os problemas sociais. Para os/as educadores/as, o retorno que veio dos educandos em relação à “valorização do trabalho do professor” (educador 1) foi o que afirmou o sucesso do projeto. Assim, se falamos em humanizar os sujeitos pela educação devemos compreender que isso é mais significativo que somente construir conhecimentos.

As ações devem estar vinculadas à “preparação para reintegração social” (educador 2), à possibilidade de “formação profissional” (educador 4), à “oportunidade de ver o mundo por outro ângulo” e “de ingresso do apenado no mercado de trabalho” (educador 1). Ou seja, não basta trabalhar com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, é preciso relacioná-los profundamente à realidade social e dos educandos, pois dessa forma é possível que “os indivíduos passem a comportar-se em face de sua realidade [...] do que resulta que deixe de ser ela um beco sem saída para ser o que de verdade é: um desafio ao qual os homens têm que responder” (FREIRE, 1987, p. 98). E, nesse sentido, os/as educadores/as, que trazem outro olhar sobre a realidade em que os próprios educandos estão inseridos, são de fundamental importância no processo de libertação/humanização dos sujeitos.

Isso exige dos/as profissionais envolvidos/as a disponibilidade para o trabalho coletivo, para a interdisciplinaridade. É fundamental romper com a fragmentação dos conhecimentos e com o distanciamento da realidade social. Além disso, é preciso desenvolver outras competências diferentes daquelas que aprendemos na formação inicial e no espaço da escola regular, “é preciso de muita paciência, persistência e apoio do grupo para que todas as áreas do conhecimento estejam interligadas aos temas trabalhados” (educador 3). Ou seja, é preciso inovar, criar, ousar, querer a mudança.

Essa experiência profissional certamente deixou marcas, tanto para os/as educadores/as quanto para os educandos. O alcance que essa ação proporcionou só será possível saber com o passar do tempo ou, muito provavelmente, jamais tenhamos conhecimento. Isso porque, como em qualquer outra prática educativa, o resultado de nossa ação não é imediato. Ao atuarmos na esfera da formação humana, precisamos ter a compreensão clara de que estamos plantando as sementes, mas que talvez jamais venhamos a colher os frutos.

A última questão proposta aos/as educadores/as foi: você voltaria a atuar nesse espaço? Dos/as seis entrevistados/as, apenas um/uma respondeu negativamente, justificando essa decisão pela “difi-

culdade de acesso, insegurança e falta de estrutura no local das aulas” (educador 1). Transcrevemos a escrita dos/as demais para melhor compreendermos as experiências que ficam:

Educador 2:

“Pela receptividade dos alunos.”

Educador 3:

“Foi a melhor experiência de toda minha vida profissional. Constatei que quem ensina, também aprende e que o diálogo é essencial para despertar o interesse dos educandos. Percebi que a aprendizagem acontece quando o que é ensinado for significativo, baseado na realidade social.”

Educador 4:

“Porque me sinto útil a estas pessoas. Gostaria de trazer informações a estas pessoas que tanto precisam do apoio e da atenção para superar.”

Educador 5:

“Vejo este projeto como um desafio, uma forma de construir, de nos especializar nesta área.”

Educador 6:

“Porque neste espaço, com esses educandos senti que fui muito valorizada, respeitada como ser humano, e educadora, esta valorização no sentido amplo da palavra, em todos os sentidos.”

## [ Considerações finais ]

A educação no espaço da prisão, mesmo de forma limitada, tem muito a contribuir para a reintegração do preso à sociedade, pois pode oferecer subsídios para que o mesmo repense suas ações e procure modificar seu modo de vida.

Mas, para que isso de fato se efetive, é preciso que educadores/as tenham uma postura diferenciada frente a essa intervenção pedagógica. Fica evidente que é preciso propor uma educação que considere os saberes dos educandos, seu modo de compreender a realidade, onde educadores/as construam conhecimentos junto com os educandos, considerando que, segundo Freire “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1987, p. 68).

Pensar em uma prática pedagógica pautada por uma lógica libertadora é compreender claramente que em educação “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Idem) e que essa educação, dialógica, que considera os saberes, será capaz de realmente libertar, não os corpos, mas a consciência de que a realidade até então vivenciada pode seguir outros caminhos.

É preciso, portanto, como educador/a ter a sensibilidade para compreender as mazelas pelas quais passam o ser humano, saber que nossos semelhantes, mesmo que estejam no cumprimento justo de suas penas no cárcere, têm sofrimentos, dores, angústias, medos, sonhos, esperança. Ouvir e considerar as histórias vividas, mesmo que às vezes carregadas de imaginação, é dar significado à existência humana. É oferecer subsídios para que os sujeitos continuem em sua luta diária pela sobrevivência em um espaço tão desumano.

Assim, conforme Savater,

a realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles contam para nós, contam-nos coisas e, com sua escuta, tornam significativa a história que nós também vamos contando. Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido

da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (2005, p. 38).

Em um contexto desta natureza, não há como ser neutro. Essa neutralidade inexistente não se refere ao posicionamento de um ou outro lado, ou de um e outro grupo. Refere-se ao fato de que não nos cabe permanecer alheios, indiferentes ao que sofrem nossos semelhantes. E esse sofrimento é duplo: sofre o corpo, pelas condições precárias de subsistência e pelas privações pelas quais passam, e sofre a mente, a alma, por conviver ininterruptamente com a materialização de seu erro.

Cabe-nos, portanto, como educadores/as, alicerçar o trabalho pedagógico nas prisões pelo viés da humanização, a fim de possibilitar aos encarcerados melhores condições de subsistência e possibilidades futuras, sem descuidar para que cumpram suas condenações. Construir um programa de educação prisional que fuja dos padrões até então estabelecidos e acrescentar qualidade é um desafio que os/as educadores/as envolvidos/as nesse processo precisam assumir. É considerar ir além daquilo que se propõe oficialmente o projeto e imprimir sentido e significado à escolarização em um espaço desfavorável.

A melhor definição e a conclusão a que chegamos em relação aos processos de educação nas prisões, baseia-se na afirmação de Paulo Freire, idealizador e propagador de uma educação libertadora: “a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (1995, p. 96).

## [ Referências bibliográficas ]

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

COSTA, Enio Silva da. **Por uma educação além das grades**. III Seminário Políticas Sociais e Cidadania. Disponível em [http://www.interativadesignba.com.br/III\\_SPSC/arquivos/sessao7/202.pdf](http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao7/202.pdf) Acesso em 15/08/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. **A educação escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade**. Texto da Anped, 2009. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acesso em 15/08/2011

\_\_\_\_\_. **Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o propósito e o vivido**. UNISC, Reflexão e ação – Revista do departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado; v.17, n.1, 2009. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836> Acesso em 18/08/2011.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades**. Anped, 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm> Acesso em 20/08/2011

\_\_\_\_\_. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** Anped, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/> Acesso em 25/09/2011

\_\_\_\_\_. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. 160p.

**PROJETO PEDAGÓGICO PROEJA FIC – Prisional**. Instituto Federal Farroupilha e Secretaria Municipal de Educação e Juventude, 2009.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005. 229 p.

# Sala de aula: espaço de construção e reconstrução dos sujeitos

Fátima Lurdes Tolomini\*

## [ Introdução ]

A experiência mais desafiante e ao mesmo tempo mais gratificante foi com certeza participar do Projeto PROEJA FIC Prisional. O desafio de preparar aulas que despertasse naqueles educandos o interesse pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, pudesse transformar seu modo de vida, dando luz ao fim do túnel, despertando o desejo de tentar serem diferentes, começando pensar de outra forma em relação ao que até então estavam vivendo compreendeu o universo de desenvolvimento deste programa.

## [ Desenvolvimento ]

Debater sobre valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e dar importância a sentimentos como amizade e amor, foi extremamente desafiador levando em consideração que viviam num mundo que desconhecia estas palavras e seus significados. Não foram poucas às vezes em que, ao término da aula, me sentia emocionada ao perceber o quanto meu trabalho era especial e fazia a diferença em suas vidas e, em determinados momentos, era a única alegria que eles desfrutavam em seu viver, pois eram momentos em que se expressavam com naturalidade e sentiam-se valorizados como seres humanos.

A educação como processo contínuo que se dá ao longo da vida e em todo espaço de convivência nos faz educadores–educandos na interação cotidiana, construtores e reconstrutores de história. Urge repensar o novo papel do educador como sujeito comprometido com o educando: tão importante quanto ensinar certo os conteúdos, o que corresponde à atividade pedagógica do docente é “o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele” (FREIRE, 2002, p. 116).

Cabe enfatizar a importância da formação continuada para o professor, devido às constantes mudanças sociais e, diante da diversidade desse público em particular, para que consiga realizar um trabalho de qualidade. Conforme Moran, citado por Onofre,

aprendemos quando descobrimos novas significações, quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, a experiência e a conceituação, a teoria e a prática. É preciso considerar o aspecto afetivo da aprendizagem, a disposição do aluno para aprender, o que está diretamente relacionado ao significado que o mesmo atribui à aquisição do conhecimento. Para que a aprendizagem seja significativa é necessário mobilizar as forças interiores de cada educando, pois ela se dá pelo interesse, pelo prazer, pela necessidade – quando sentimos a utilidade de algo (2007, p. 98).

\* Possui Licenciatura em Letras Português - Inglês e Respectivas Literaturas. Atua como docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Xavier Giordani e no Presídio Estadual de Santa Rosa – NEEJAC. Contato: fatima\_tolomini@hotmail.com.

A linguagem, a interação social e a capacidade de autoquestionar-se permitem que o homem sobreviva e determinam sua qualidade de vida, servindo de canais para que o processo educacional aconteça. Segundo Freire (1979, p. 118),

os seres humanos se educam entre si tendo o mundo como mediador. A interação vivenciada no cotidiano do espaço de convivência denominado sala de aula, além de permitir a construção do conhecimento, filtra o essencial das individualidades através da socialização que se dá no coletivo. Dir-se-ia que essa é a mágica do convívio onde a heterogeneidade é mesclada de maneira positiva, gerando transformação, crescimento, construção e conhecimento pelo uso da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. O processo educacional só é possível no coletivo e, para que haja inserção em qualquer grupo social é preciso comunicar-se, ou seja, fazer uso da língua.

É oportuno mencionar que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo” (Idem, p. 9). O espaço sala de aula precisa ser redefinido como espaço de convivência, do encontro com a diversidade, do diálogo, em que os sujeitos aprendem a aprender e se conscientizam do papel preponderante da linguagem em nível individual e social reciprocamente.

O espaço da sala de aula para o aluno-presos é o único lugar onde se sente um sujeito respeitado, com capacidade e, também, com seu direito assegurado pelo professor para opinar e divergir a respeito dos assuntos que estão na mídia ou presentes no seu cotidiano, reconstruindo-se e sendo respeitado como ser humano. Neste espaço, sua identidade é reconhecida, pois, ao ser chamado pelo nome e não por apelidos, percebe-se um conforto em seu olhar, sua fisionomia muda com aspecto esperançoso, e porque não dizer alegre, e estes sentimentos vêm ao encontro da reconstrução deste educando, lenta, mas presente agora no cotidiano deste sujeito que se redescobre como alguém que tem o direito de sonhar novamente, refazer planos para uma possibilidade de vida nova.

O contexto que este sujeito está inserido (prisão) interfere no seu aprendizado, pois precisa sair do espaço sala de aula, onde estava redescoberto cidadão e voltar a sua realidade (cela). Este confronto de espaços de convivência o deixa em conflito consigo mesmo. Portanto, o processo de reconstrução desse sujeito precisa ser reiniciado num enfoque especial a todo o momento.

## [ Considerações finais ]

Posso dizer que ao término deste curso cresci imensamente como educadora, mas principalmente como ser humano, pois aprendi a valorizar cada momento vivido, dar valor às pequenas coisas da vida que, diga-se de passagem, de pequenas não tem nada, somente passavam despercebidas.

## [ Referências bibliográficas ]

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.) **Educação escolar entre as grades** São Carlos: EdUFSCar, 2007.

# Um novo olhar ... outros desafios

Joice Baron de Medeiros\*

## [ Apresentação ]

Este artigo é um relato das experiências vivenciadas e das aulas trabalhadas com educandos do PROEJA FIC Prisional, onde se buscou conhecer e vivenciar uma nova forma de ver e trabalhar a Educação Física no sistema prisional. A dificuldade em se trabalhar a disciplina em um espaço físico pequeno e fechado, sem privacidade nenhuma, onde os outros presos circulam e interagem com os alunos do projeto e, claro, sem condições de realizar a prática de um esporte coletivo em uma quadra desportiva foi um grande desafio. Priorizou-se trazer ao conhecimento dos alunos a importância das atividades físicas relacionadas ao lazer e à saúde e uma visão geral de como se vê a atividade física hoje no mundo atual.

## [ A educação nos tempos atuais ]

Em tempos em que se fala tanto em educação para todos, o projeto PROEJA FIC Prisional vem, em partes, suprir uma lacuna, preencher um espaço onde se carece tanto de educação, cultura, esporte, lazer e, principalmente, dignidade. Além de serem excluídos e privados dos direitos fundamentais, da liberdade de ir e vir, ainda se encontram em um espaço onde lhes falta tanto: privacidade, atendimento psicológico, uma área de lazer. Um lugar onde impera a lei do mais forte, das drogas e da violência, torna-se difícil e desafiante trazer uma nova proposta de educação e de vida a estes seres humanos.

O ambiente prisional por si só já é bem deprimente, ainda mais acrescido com situações desumanas, contribui para a baixa autoestima dos presos. Percebe-se que nestas aulas, é o momento onde as tensões são aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do preso, pois os apenados que tem acesso à educação terão mais probabilidades de acesso ao mercado de trabalho.

O projeto vem como uma saída, uma alternativa de ocupar a mente com coisas boas e conjuntamente aprender uma profissão, ter uma ocupação real e conseqüentemente fazer novas amizades.

Uma das alternativas para a reflexão sobre o objeto lazer é justamente destacar a questão da busca do prazer como elemento fundamental e distintivo. Não haveria, portanto, nenhuma forma de lazer que não buscasse auferir prazer. E este prazer, que pode ou não ser efetivamente consumado, é um elemento essencialmente humano, característico da formação da personalidade e presente em qualquer meio social organizado, desde uma perspectiva histórica (GUTIERREZ, 2000, p. 103).

\* Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Amparo. Atua como docente na Escola Municipal São José e na Escola Municipal Princesa Isabel, Santa Rosa/RS. Contato: joice\_baron@hotmail.com.

Percebe-se, também, que há uma indignação dos presos frente ao descaso dos órgãos responsáveis em relação ao direito deles à escolarização e à formação profissionalizante, aos momentos de lazer e à prática de alguma atividade física.

## [ A educação física no sistema prisional ]

Evidenciava-se, neste espaço, a necessidade de uma atividade física que considere o aspecto da atividade física e da saúde, do lazer como forma de distração. É próprio do ser humano o prazer em participar de jogos, de atividades práticas, brincadeiras e recreação. Mas no espaço em que se encontram, este prazer lhes é negado. As aulas eram aguardadas com muito entusiasmo, pois as mesmas eram também uma forma de saírem das suas celas, de um espaço de confinamento e encontrar com outra pessoa que não fosse de seu convívio diário. Uma pessoa com um olhar diferente.

A televisão tem um papel importante na dinâmica do presídio, ela vem em forma de relação com o mundo externo através de notícias, filmes e programas de divertimento, traduzindo assim uma forma de entretenimento, lazer e fuga. A televisão não é proibida, mas também não é permitida a todos os presos, existem vários televisores nas celas ligados o dia todo, reforçando assim a ideia do elo com mundo externo.

O jogo de cartas e outros jogos de mesa são outro recurso utilizado pelos alunos presos, como forma de lazer, distração e uma forma de passar o tempo, quando lhes é dado ou ainda quando não é vendido a outros apenados. Não poderia deixar de falar também sobre a questão dos filmes os quais assistíamos em algumas aulas, a preferência eram sempre por filmes de ação, tiros, mortes, algum tipo de violência ou então filmes que apresentassem situações de amor ou envolvimento feminino.

## [ Considerações finais ]

As aulas de Educação Física foram realmente um desafio. Como fazer Educação Física entre quatro paredes e em um espaço reduzido, desconfortável e sem privacidade alguma? Procurou-se através de jogos, quebra-cabeças, filmes, textos, jogos de adivinhação e outros (levados pelo professor) passar um pouco de distração e entretenimento aos alunos, uma vez que a utilização da quadra de esportes não havia sido liberada e tampouco haviam condições de realizar as aulas de uma forma tranquila e segura, apesar de algumas insistências por parte dos alunos presos.

Diante desta realidade, percebe-se a dificuldade em proporcionar aos presos a prática de alguma atividade física com bola, por exemplo, ou outros jogos cooperativos e de socialização, demonstrando assim que o lazer do preso é quase nulo.

Assim, no contexto apresentado, a proposta de oferecer lazer e atividades físicas práticas aos presos, não aconteceu de maneira satisfatória, bem como a dificuldade de se trabalhar em um ambiente de reclusão onde o espaço é pequeno, carente de materiais de apoio onde não se tem privacidade alguma, pois outros detentos ocupam-se dos momentos das aulas para conversar e interagir com os alunos, inclusive dando-lhes alimentos para serem levados às celas. Com o princípio da reflexão, de um novo olhar para esta parcela de excluídos não serem possíveis de imediato e necessitando de novas leis e do interesse da população e dos órgãos responsáveis uma transformação esperada e almejada torna-se bastante difícil.

## [ Referências bibliográficas ]

ALMEIDA, Marco. Lazer e presídio: A relação que não se busca. Belo Horizonte: *Licere*. Vol. 6, N°3, 2003.

GOIFMAN, Kiko. **Valetes em Slow Motion - a morte do tempo na prisão; imagens e textos**. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1998.

GUTIERREZ, Gustavo. Lazer exclusão social e militância política. In: BRUHNS, H. **Temas sobre o Lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000. Coleção educação física e esportes.

HERKENHOFF, João. **Crime: tratamento sem prisão**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

JOCENIR. **Diário de um detento: o livro**. São Paulo: Labor Texto Editorial, 2001.

MUAKAD, Irene. **A Prisão Albergue**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

PAIXÃO, Antonio Luiz. **Recuperar ou punir?** Como o estado trata o criminoso. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

PORTUGUÊS, Manoel R. **Educação de Adultos Presos: Possibilidade e Contradições da Educação escolar nos Programas de Reabilitação do Sistema Penal de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

RAMALHO, José R. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



# PROEJA FIC: um desafio no ato de educar

Cleci Terezinha Chrischon Madril\*

## [ Introdução ]

O sistema prisional excludente, materialista e capitalista que se apresenta no Brasil necessita cada vez mais de políticas públicas voltadas à educação e à qualificação profissional que ofereçam aos apenados novas perspectivas de vida. Um programa que tem como proposta reintegrar os jovens e adultos ao ambiente escolar é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – FIC), objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais.

A proposta de ensino deste programa prisional enfoca a construção de conhecimentos para o mercado de trabalho justificando, com isso, uma vontade de o sujeito não ser governado, para poder ter o seu próprio negócio ou mesmo, apesar das marcas trazidas da sua condição de preso, poder enfrentar a sociedade que, por vezes, venha lhe negar uma oportunidade. Assim, tendo ele uma qualificação profissional, poderá visar a uma colocação no mercado de trabalho hoje tão concorrido.

Esta modalidade de ensino garante aos educandos a possibilidade de realizar um curso e ainda especializar-se em alguma área de atuação, visto que o mercado de trabalho, cada vez mais, exige que o trabalhador esteja em constante aperfeiçoamento. Representa atualmente um instrumento de mudança que nos faz refletir sobre a necessidade de construir políticas e ações que identifiquem a realidade vivida pelos trabalhadores.

## [ PROEJA – FIC: um desafio no ato de educar ]

A aprendizagem mínima e de qualidade oferecida à população carcerária, embora fora de sua faixa etária de conhecimento, precisa ser construída através de ofertas permanentes de educação, garantida por políticas públicas que visem à formação humana e científica, associadas a uma ampliação de trabalho e a uma melhor distribuição de renda à população.

As experiências mostram que uma educação de qualidade requer constante qualificação. Ser educador no seu sentido mais amplo exige aprender a aprender e ensinar de uma forma diferente da qual fomos ensinados. Não consiste só na transferência de conhecimentos, mas na prática de ouvir, passando a compreensão de partes e não de um todo sem a ele dar sentido.

A vida em si é um constante aprender. Assim o jovem que, por algum motivo em sua vida desistiu da escola, hoje, embora em um contexto bem diferente do tradicional, pode retornar em busca da alfabetização científica e tecnológica contínua e tão necessária nos dias atuais. A oportunidade de atuar na educação de jovens e adultos (EJA) impõe desafios relacionados às práticas pedagógicas e um aperfeiçoamento que se desenvolva continuamente por toda a vida, ante os avanços do conhecimento.

\* Especialista em História. Professora de História e Geografia do curso Proeja – FIC Prisional – Operador de Computador. Professora da Rede Municipal de Santa Rosa/RS. Contato: clecimadril@yahoo.com.br

A sala de aula no espaço prisional, mediante relato dos próprios alunos, na maioria das vezes, tem significado muito mais que aprender os conteúdos trazidos pelo professor. Segundo Gadotti (1993, p.134), “A liberdade é a única força que move o preso”. É um espaço onde o aluno alivia as tensões de seu dia a dia, onde, como aluno e confidentes, podem assumir-se como verdadeiramente são, sentindo-se livre por certo tempo, assumindo a sua identidade que lhe foi confiscada. Conforme Gadotti,

A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios e a contra-dição, e saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para a prisão e o preso, para tornar a vida melhor e para contribuir com o processo de desprisonalização e de formação do homem preso (Idem).

Portanto, mais que um espaço de conhecimento, é um espaço onde o sujeito pode recuperar sua autoestima, perdida enquanto detento, sendo, nesse sentido, a escola um restaurador de sua afetividade, podendo trazer esperança de reinserção na sociedade. É neste contexto que estabelecemos vínculos e laços entre educando e educador integrando-os num novo contexto, dando-lhe significado e novas perspectivas futuras.

A possibilidade de ser reinserido no mercado de trabalho passa pela qualificação que é necessária e, ao mesmo tempo, ofertada gratuitamente no espaço prisional. O ensino se fundamenta na ampliação de sua visão de mundo, possibilitando que o sujeito se torne mais crítico e reflexivo diante dos acontecimentos e possa rever seus erros com a intenção de corrigi-los, não repeti-los futuramente, quando do alcance da sua liberdade no mundo atual.

O enfoque dado procurou propiciar o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, tanto na sua visão de mundo quanto como ser humano que domina sua própria história e é capaz de transformá-la, dando um novo significado ao mundo em que vive, incorporando os aspectos sociais do mundo, bem como os fatos históricos no seu desenvolvimento e na sua formação pessoal.

Como professor, preciso mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar mais seguro no meu desempenho (FREIRE, 2002, p. 76).

A atuação do professor na vida destes educandos é muito mais abrangente que se imagina, visto que é levada em consideração a inclusão social, a readaptação, a situação que se colocou e a ampliação das suas perspectivas de vida. Busca oferecer muito mais que um simples certificado de conclusão de curso, busca ainda proporcionar condições mais dignas de sobrevivência pelos aprimoramentos de suas capacidades quando estes estiverem novamente inseridos na sociedade podendo, assim, de certa forma, recuperar a sua identidade e a sua autoestima perdida enquanto detento, para que possa reconstruir a sua vida e conquistar o seu espaço.

Diante do desafio e da realidade vivenciada, ao atuar no ensino do PROEJA FIC prisional percebe-se que o educador, além de refletir diariamente sobre as atividades cotidianas sobre o ser professor em um ambiente onde a aprendizagem acontece simultaneamente com a compreensão e a valorização da pessoa, deve ter a sensibilidade de acreditar no ser humano, bem como na sua capacidade de reintegração. Só assim, criando laços de confiança com o educando do sistema prisional, compartilhando uma amizade sincera, sem exigir retorno, se poderá esperar de nossa proposta pedagógica o efeito desejado, ou seja, o conhecimento realizado.

O professor, neste contexto, aprende a ouvir sua voz, compreender os seus gestos, ser sensível para escutar e não julgar, compartilhar afetos, sonhos e preocupações, fazendo com que o educando venha a refletir sobre as suas atividades cotidianas e partir para novas perspectivas de vida.

## [ Conclusão ]

A educação prisional visa mais que o simples conhecimento pedagógico, busca humanizar o ambiente prisional e ser o instrumento que proporciona esperança de transformação para uma vida melhor. Podemos sentir hoje mudanças visíveis nos educados detentos, desde o respeito, a maneira

de pensar e até os seus sonhos e as suas ambições futuras. A escola é um meio de oportunizar o crescimento, ou seja, a transmissão de conhecimentos básicos para a sua reinserção na sociedade mais tarde.

Sabemos que a prisão não é um o local ideal para que se aplique a reeducação que almejamos, porém sabemos também que a conscientização passa a ser uma das práticas que levam a construir a sua cidadania e, com isso, a transformação da vida dos presos. O PROEJA FIC no sistema prisional pode ser hoje uma das oportunidades que se oferece ao apenado na sua formação como ferramenta de ressocialização do indivíduo para encarar o mundo e reconstruir a sua cidadania.

## [ Referências bibliográficas ]

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo. Paz e Terra 2002.

GADOTTI, M. Palestra de encerramento, In: Maida, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo. FUNAP, 1993.



# Experiências de uma professora no presídio

Maria Cristina Rakoski\*

Na proposta desta atividade de escrever nossas experiências com os apenados, senti a necessidade de falar um pouco da minha vivência enquanto professora dentro de um presídio. Quando fui convidada para fazer parte do grupo de professores que lá trabalham, foram muitos os anseios que, a partir daquele momento, começaram a me acompanhar, mas aceitei o desafio e hoje está sendo uma grande experiência, diria uma “experiência única”.

A unidade prisional estadual onde trabalho está situada em Santa Rosa e atualmente conta com uma população carcerária de 313 detentos. As aulas de Informática, na modalidade PROEJA FIC – Operador de Computador, acontecem semanalmente. À primeira vista, o corredor que nos leva até a cela que é usada como sala de aula é frio e úmido e as grades que separam as galerias assustam um pouco. Sair da sala tradicional e me inserir no espaço prisional rendeu-me momentos de insônia, preocupação e até mesmo receio, mas com o passar do tempo percebi que é um espaço diferenciado, de saberes variados.

É claro, nos primeiros encontros com os alunos detentos, até estabelecermos um vínculo de confiança e respeito, sentia-me temerosa. Até hoje, em determinadas situações geradas por diálogos discordantes e a não tolerância na sala de aula da presença de alguns colegas julgados por eles mesmos como “bandidos”, ainda provocam momentos de tensão.

A relação com os alunos é pautada no respeito entre ambas as partes. A sala de aula para os apenados é um espaço onde eles podem expressar suas opiniões e trocar ideias sobre os mais variados assuntos e também onde buscam alento para a sua diária realidade carcerária. Tenho observado que a minha prática tem trazido bons resultados, uma vez que foi estabelecida uma relação de identidade com o grupo.

O bom relacionamento com os apenados significa um diálogo de respeito e que proporciona muitas vezes em deixar um “tempo” durante a aula para eles contarem um pouco sobre a história de suas vidas, o seu cotidiano e o desejo de retomar a vida do ponto de onde ela parou “lá fora”. Nessas conversas, os alunos relatam sobre seus medos de deixarem a prisão e se defrontarem com realidades tão adversas que dificultarão o seu acesso ao convívio social e ao mercado de trabalho. Para eles, a oportunidade de realizar o curso dentro do presídio é uma forma de iniciar a reintegração ao mercado de trabalho e também a reintegração social.

Sobre o retorno à vida em sociedade, sempre se tem muito que conversar. Como enfrentar o preconceito e a estigmatização das pessoas? Como voltar e viver de forma digna? O regresso ao convívio social significa “liberdade” e ao mesmo tempo também passa a ser um processo doloroso, visto que a vida no cárcere deixa marcas e assusta a quem está de fora e não conhece a realidade dos presídios. Belov (2000, p. 38) diz que:

---

\* Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, Especialista em Informática na Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI e Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Docente do *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha. Contato: maria.rakoski@iffarroupilha.edu.br.

[...] o preso, provisório ou não, mesmo o já sentenciado e cumprindo pena, deixa de ser cidadão? Estaria ele (sem que ninguém percebesse) sendo punido duplamente, com a perda concomitante da liberdade e da cidadania? Seria, então, desprovida de qualquer sentido a perspectiva de, após o cumprimento da pena, reintegrá-lo à sociedade como um cidadão? [...]

Essas questões durante as aulas são exaustivamente discutidas e nos levam sempre ao mesmo ponto. O indivíduo que por vez é privado da sua liberdade perde suas referências como ser humano e quando é reinserido na sociedade tem pressa em recuperar o tempo perdido, tem pressa em recomeçar e ser enxergado como um sujeito transformado. Esses desejos podem ser percebidos pelo depoimento escrito de um apenado: “Somos umas pessoas detentos fizemos erros e temos pagando. Esperamos que vocês ai fora nós ajudam com trabalho”.

A iniciativa de participar das aulas, para alguns, possibilita o resgate da esperança e a busca de uma nova oportunidade de querer aprender e de realizar seus sonhos (tanto pessoais como profissionais). Para Onofre (2007, p. 20), “a escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo prisional, que é carregado de símbolos relacionados ao mundo do crime”. Os momentos que passam no cotidiano do espaço educativo (sala de aula) ajudam a minimizar seus sofrimentos, libertando-os de pensamentos negativos. O privilégio de estudar também oportuniza um lugar para poder circular sem algemas e sair da clausura.

Frente a esta nova realidade desafiadora para mim, muitas vezes, o trabalho dentro do presídio se torna um tanto exaustivo, porque conviver com realidades tão distintas da escola tradicional faz com que eu me “dispa” dos meus preconceitos e reavalie minha condição de professora. Dentre tantas realidades diferentes, a falta de recurso tecnológico também torna o meu fazer um pouco diferenciado perante a sala de aula tradicional. Ensinar informática num ambiente onde é oferecida a mínima infraestrutura tanto de espaço físico, como de equipamentos e tecnologias necessárias para o bom andamento de uma aula, também foi uma das adversidades encontradas no percorrer deste caminho.

Na escola da prisão, uma das maiores dificuldades que encontrei para administrar as aulas foi a heterogeneidade dos alunos. Dentre o grupo, encontrei alunos com faixas etárias e níveis de escolaridade bem diferentes, considerando que são jovens e adultos com diferentes crimes e penas. A baixa escolaridade de alguns mais o fator idade fazem com que o ritmo das aulas diminua e isso acaba por prejudicar o andamento da aula.

Outros fatores que interferem na aprendizagem são a pontualidade e a assiduidade, porém não dependem somente do aluno, uma vez que no presídio é preciso contar com a boa vontade dos agentes de segurança, porque são eles que viabilizam o trânsito tanto dos apenados como dos professores até a sala de aula. Os agentes não entendem, não apoiam e não aceitam o trabalho do professor. Os que se colocam desta forma acreditam que os apenados fazem uso deste recurso para fins secundários.

O cotidiano da sala de aula no presídio é bem atípico comparado com o dia a dia de sala de aula nas demais instituições de ensino. Ao chegar, eu preciso me apresentar e ficar sabendo da possibilidade da realização do meu trabalho e esperar a revista diária, se ainda não aconteceu. A falta de funcionários (agentes penitenciários) impossibilita a presença de um deles junto na sala de aula acompanhando estudantes e professora. Outro fator que faz a diferenciação do trabalho no presídio é o interesse do apenado em participar das atividades propostas para aquele encontro. Muitas vezes, chegam para a aula com problemas familiares (rejeição), revoltosos, agressivos e então é preciso rever a metodologia prevista e dar outro rumo para as atividades daquele dia. Entre tantos elementos que envolvem o cotidiano da educação escolar no cárcere, ainda temos o aluno que frequenta a aula somente motivado pela remição de sua pena.

Neste contexto, o planejamento das aulas acontece de acordo com a realidade carcerária dos alunos. O ritmo de trabalho é outro, as ações desenvolvidas são diferenciadas com a finalidade de atender às necessidades destes sujeitos e colaborar na construção dos seus conhecimentos, fazendo com que a proposta de educação ajude a transformar sua condição atual. A proposta do ensino no presídio está pautada na expectativa de futuro deste indivíduo, onde pretendemos incentivar o desejo de começar uma vida nova.

O trabalho desenvolvido dentro do presídio, apesar das dificuldades encontradas, é compensador. O contato com uma realidade social tão diferente mostra como a educação tem um grande papel no processo de ressocialização destes indivíduos. Quando os apenados sentem desejo de aprender, sinto-me gratificada. Freire (2000, p. 33) já dizia em seus escritos:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Concordando com Freire, ao passar pelas grades, a “sala-cela” se transforma numa sala de aula tradicional. A educação transforma a relação que o apenado passa a ter com o outro e também o deixa muito orgulhoso de pertencer àquele tempo e espaço de aprendizagem. Acredito que o sentimento dos alunos apenados por nós professores também seja neste sentido, conforme aparece em seus depoimentos escritos:

Pela parte de nós estamos satisfeito com o aprendizado estamos aprendendo dia após dia com a ajuda do benefício das professoras que vem nesa casa com muito esforço e dedicação para ajudar nos que e muito importante para nos regenera na sociedade muito importante o curso de computação e de ensino fundamental. pra nos detentos é difícil chegar um algo para ajudar os detentos, é difícil pelos politicos tem uns que encheram nos como bandido. Nos temos aproveitando dia por dia e hora por hora do aprendizado.

O depoimento a seguir, intensifica o respeito dos alunos aos professores no espaço do presídio:

Bom eu acho que para mim é uma alta ajuda. eu estou satisfeito com o curso pois as professoras são amigas e dão muita atenção porque elas nós ajuda a ser um novo sidadão para entender a sociedade porque tem pocas pessoas que se preocupam com nós eu só tenho agradecer. muito obrigado.

Para contribuir com esta escrita, colegas também deixam seus depoimentos a partir de vivências que tiveram e estão tendo com o grupo de apenados:

A experiência como professor dentro de um presídio despertou em mim muitos sentidos de mundo e de sentimentos, em vários aspectos. Como ser humano, penso que incrementei positivamente para minha vida a minha ideia de tolerância. Como cidadão, me senti desafiado a tentar mudar uma hierarquia onde impera um agente prisional responsável por ordem (muitas vezes carente de treinamento) e no outro lado os detentos, nem sempre tratados - à primeira vista - como sujeitos a serem recuperados. Talvez este descaso seja falha mais visível dentre as tantas existentes no sistema carcerário brasileiro.

Como educador me senti uma janela para o mundo externo, por permitir informações além das previstas no ementário, além das pertinentes ao pagamento da bolsa-auxílio, mas como veículo de informações exteriores ao microcosmo em que vivem. O aluno deixa explícito que o professor é membro extrínseco a este ambiente, e portanto, estabelece uma relação de maior confiança. Isto exhibe ainda a falta de crédito em relação ao sistema. Muitas são as reclamações de desesperança por parte dos alunos em relação à sociedade de maneira geral. Sentem no papel do professor, de certa forma, o ouvinte isento.

De outras formas me senti janela. Por parte dos alunos, em visualizar talvez um meio de aprendizado e de mudança de vida, aulas representando possibilidades e não somente um momento de mudança de ambiente além cela. De minha parte, me senti janela por querer subverter o ambiente de maneira positiva, tentando de fato fazer diferença na vida do meu aluno, trazendo alento através do viés de que é possível trilhar novos e melhores caminhos, ideias pautadas na promessa do trabalho advindo da educação e do esforço. E desta forma tentando, ainda que de maneira tímida frente aos desafios gigantescos e incólumes, irradiar um pouco de esperança, procurando ser um raio de luz na escuridão de uma pena a ser cumprida.

Eu demonstro, com mais um depoimento, a satisfação da colega professora que trabalha com a proposta de incentivar o desenvolvimento de um saber libertador:

Bem, quando fui convidada achei legal a oportunidade (pois era um desejo meu desde a faculdade: fazer estágio no presídio), porém meus colegas começaram me assustar dizendo q “eles” iriam querer que eu levasse coisas para dentro etc. e tal... Até que desisti, mas voltei atrás e sabes que eu gosto, mudei um pouco a maneira de ver algumas coisas e também de não julgar. Quem me garante que, se alguém, um dia fizesse algum mal a meu filho (estupro ou alguma coisa ruim...). Eu digo hoje que mataria esta pessoa ou tentaria, e para onde eu iria? Pois é para o mesmo lugar o qual dou aula hoje.

Eu gosto de conversar com eles, damos risadas juntos. Às vezes as conversas me deixam apreensiva sim, mas tento me colocar no lugar deles, o que é bastante difícil. Mas acho o ser humano está em constante crescimento e precisamos acreditar que todo ser humano nasce bom.

O trabalho educativo desenvolvido dentro do presídio é um contraponto à realidade vivida naquele espaço. O diálogo entre professores e alunos, o despir-se de preconceitos, a prática vinculada ao contexto no qual estamos inseridos e a responsabilidade são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho consciente que possibilite a este sujeito uma nova chance de resgatar sua singularidade e estabelecer vínculos coletivos necessários à sua ressocialização.

## [ Referências bibliográficas ]

BELOV, Graça. **Diálogos com a cidadania**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

# 3

## Atuação docente no PROEJA FIC



## [ APRESENTAÇÃO ]

Esta compilação de artigos, escritos por educadores comprometidos com uma proposta de educação de qualidade social, tem por finalidade a reflexão acerca dos cursos do PROEJA FIC ofertados pela Prefeitura Municipal de Santa Rosa, em parceria com o Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, nos anos de 2011 e 2012, onde foram oferecidos os seguintes cursos: Operador de Computador, Pedreiro Azulejista, Carpinteiro e Alimentação Escolar. As áreas de conhecimento que compõem a estruturação curricular, por orientação do Documento Base, são as seguintes: Ciências Humanas e suas Tecnologias, compreendendo os componentes curriculares de Geografia e História; Ciências Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compreendendo os componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Educação Física, Ensino Religioso e as disciplinas da qualificação profissional escolhida.

Neste sentido, os educadores foram convidados a escrever, refletindo acerca de sua prática em sala de aula, bem como acerca da importância que cada componente curricular ocupa na formação destes sujeitos que, movidos pelo desejo de aprender e de buscar novas oportunidades, retornam à sala de aula.

Bem sabemos que a Educação de Jovens e Adultos, principalmente aquela imbuída de uma proposta de levar os sujeitos a refletir sobre suas condições de vida, sobre os diferentes aspectos da sociedade em que vivem, não pode simplesmente transpor os conteúdos e as metodologias da educação formal regular, pensada para adolescentes e jovens. É preciso ir além, construindo uma proposta diferenciada e única, voltada exclusivamente ao grupo envolvido. Por isso, perceber-se-á que cada componente curricular procurou contextualizar os conhecimentos com as experiências de vida dos educandos.

Para os educadores, dois desafios: primeiro o de pensar e construir no coletivo de educadores uma proposta diferenciada, que levasse em conta, principalmente, o modo de viver e de pensar dos sujeitos educandos para, então, selecionar conhecimentos e práticas pedagógicas; segundo, escrever, registrar sua atividade pedagógica. Esses educadores, todos com importantes experiências na educação, aceitaram o desafio e escreveram. Embora o produto de nosso trabalho, enquanto educadores, seja exatamente o conhecimento e nele imbuído o ato de ler e escrever, nem sempre (ou quase nunca), na condição de educadores da Educação Básica, desenvolvemos a prática da escrita, do registro do nosso trabalho, o que é uma lástima, já que temos experiências significativas que poderiam servir de inspiração para outras práticas. Portanto, este segundo transformou-se no maior dos dois desafios.

Estes registros, enfim, constituem-se em ensaios de escrita, produzidos por educadores que refletiram sobre sua ação pedagógica e a expressaram no papel. Certamente, servirão como subsídio para outros educadores que venham a desenvolver a docência em cursos do PROEJA FIC.

Quando Paulo Freire afirmou que “não há docência sem discência”, reconheceu que ao ensinar também aprendemos. E, o ato de escrever, registrar a prática, torna-se uma importante oportunidade de aprendermos a partir daquilo que ensinamos e de revermos ou solidificarmos o modo pelo qual ensinamos.

E, as páginas que seguem, embora possam ser consideradas por alguns leitores como simples relatos de experiências, de práticas, revela que, muitas vezes, é na simplicidade que se efetivam as mais belas e ricas experiências docentes. E, o mais importante a considerar, é que jamais o papel será capaz de captar toda riqueza vivida, todos os ensinamentos e aprendizados adquiridos na Educação de Jovens e Adultos. Assim, aos leitores, desejo ir além do escrito e, pela imaginação, vivenciar toda essa riqueza aqui brevemente relatada.

Prof.<sup>a</sup> Ângela Denise Riske Müller  
Especialista em Educação  
Professora da rede estadual e municipal de Santa Rosa - RS



# Trabalhando com a arte

Marcia Ines Hartmann\*

## [ Introdução ]

Este texto tem como objetivo retratar o ensino da arte e sua real condição na história da humanidade. É através da obrigatoriedade do ensino de Arte como disciplina na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que temos uma conquista muito especial no âmbito educacional, pois um novo caminho para a metodologia de ensino foi aberto e sua importância como área do conhecimento humano foi reconhecida.

A Arte está próxima a todas as pessoas, fazendo parte da natureza humana, representando a história e a cultura de diferentes sociedades. Ela permite a expressão de sentimentos, desejos e emoções, retratando contextos culturais possibilitando à humanidade uma ampla reflexão sobre seu passado, presente e futuro histórico, tornando-a mais crítica, mais imaginativa e criativa.

A Arte é para todos/as e feita por todos/as, especialmente para e por quem se esforça por recuperar o direito constitucional de igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade por meio do estudo. Por isso, a proposta desta escrita é relatar os primeiros contatos entre as turmas que compõem o PROEJA FIC/Santa Rosa/RS e a Arte enquanto componente curricular.

## [ Desenvolvimento ]

O primeiro contato com os alunos e as alunas do PROEJA FIC foi muito marcante, minha fala se restringiu em apresentar às turmas o que significa Arte para o mundo e para cada pessoa que tem ou não contato com ela. A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso desse saber.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte, denominados produção, fruição e reflexão (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA 2009, p.12).

O fato de demonstrar minha paixão pela Arte fez com que os alunos percebessem que ela está conosco em tudo, na roupa que vestimos, nos móveis que utilizamos e no modo como nos comunicamos, tudo isso através da cultura e dos vários modos de convivência e conhecimentos adquiridos ao longo da história. O que mais caracteriza a unidade e a diversidade de um país, se não sua música,

---

\* Especialista em Mídias na Educação pela FURG e professora de Arte da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS. Contato: marcihartmann@ymail.com.

seu teatro, suas formas e cores, suas danças, folclore, poesia? E são nessas manifestações culturais que estão gravados os sentimentos e pensamentos de um povo.

Após esta conversa perguntei aos alunos e às alunas quando haviam desenhado pela última vez; a maioria não lembrava, achavam que foi no tempo de escola. Sugeri então que fizessem um “desenho livre” para ver em que estágio estava a criatividade da turma. No final da aula recolhi o material para analisar.

Na aula seguinte dispus os trabalhos sobre as mesas e todos os alunos e as alunas deveriam apreciar os trabalhos dos demais colegas. Comecei indagando pelos desenhos semelhantes, algo notório era que todos tinham a mesma temática: uma casa e um jardim com alguns elementos distintos.

Perguntei:

- Casa é transparente?

- Sol tem olhos, nariz e boca?

- Quando estamos em pé, em que posição ficam nossos pés?

- As árvores que tem frutos são iguais em suas copas?

- As casas, pessoas, plantas e os animais têm o mesmo tamanho (altura)?

O riso foi geral.

A argumentação:

-“É assim que sei fazer”.

-“Foi assim que aprendi”.

Foi aí que comecei a grande reflexão sobre o poder da Arte e como podemos nos comunicar usando símbolos e desenhos estereotipados.

Sabemos que a casa não é transparente, que o sol não tem olhos e boca, e assim por diante, mas podemos usar destes argumentos quando estamos interpretando uma imagem, quando queremos exemplificar algo.

Desde a época em que habitavam as cavernas, o ser humano vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes etc., com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com o outro (Idem, p.13).

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dá apenas por meio da palavra. Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela é preciso que aprendamos a operar com seus códigos.

Quando falamos em linguagem, logo nos vem à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar assim que esta é a forma mais utilizada para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo.

Arte é uma forma de criação de linguagens tanto visuais (plástica) como musicais, teatrais, corporais, cinematográficas, entre outras. Há muitas linguagens dentro das linguagens artísticas que se movem, se articulam, se conectam, se transformam, se alimentam mutuamente. Entre todas as linguagens, a Arte desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas.

Assim, propus que, observando as imagens deixadas por nossos ancestrais no período intitulado pré-histórico, fizéssemos uma leitura das imagens interpretando os símbolos e movimentos representados através de seus desenhos. Registramos nossa mão, utilizando a técnica da impressão em negativo, atividade esta que toda criança já deve ter experimentado, pois se trata de circular o lápis em torno da mão deixando seu formato registrado, podendo preenchê-la com cor. Marcamos assim o registro prático deste estudo.

Podemos dizer que a história do ser humano tem seus alicerces enraizados na ousadia e na busca em atribuir sentido a tudo e a todos/as que nos cercam, desde significações amplas como a criação de objetos utilitários a complexas como da existência da vida.

A educação, por sua vez, está ancorada nas diferenças e nas diversidades “o que somos e quem somos”. Não bastam a “livre-expressão” (cantada e decantada nos anos 50 e 60), os “espontaneísmos” (compreensão banalizada e indevida do expressionismo), nem “a igualdade, a liberdade e a fraternidade” (propostas pela Revolução Francesa). Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua “pessoalidade” coletivizada e que se conheça para que

possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências (FRANGE, 2002. p. 36).

Segundo Paulo Freire (1996), a importância do reconhecimento da identidade cultural tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender, torna-se fator contribuinte na prática educativo-crítica para o sujeito assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

[...] uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade frente à limitação do próprio saber, atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio, frente ao novo, desafio em redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1994 apud BARBOSA, 2003, p. 106).

A proposta de trabalho prático veio através da representação escrita e simbólica da profissão de cada aluno, enfocando aquilo que lhes fosse mais precioso. Dando sentido ao seu estar no mundo, sua fonte de renda, sua realização pessoal enquanto sujeito.

A sociedade brasileira é pluricultural. Os alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino também são sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnicorraciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educativos por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade.

No segundo momento da atividade houve a leitura das escritas e interpretação das imagens representadas. Trazendo o enfoque do trabalho para a sala de aula percebemos que este, independente da profissão, dignifica o ser humano e é na busca por melhores condições de vida que se traduz os sonhos e reforça a garra daqueles que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscamos então no contexto histórico da Arte resgatar a vida e obra de artistas renomados. Através do uso de pranchas contendo o histórico de vários artistas, os alunos e as alunas puderam selecionar material para estudo e releitura de obras.

Este trabalho se desenvolveu com alguns conflitos gerados pela dificuldade na interpretação da leitura histórica e por alguns alunos e alunas acharem que não seriam capazes de realizar tal tarefa. Sugeri que expressassem no papel o que achassem importante relatar sobre a vida e a obra do artista escolhido.

Após várias semanas de estudo chegou o dia da apresentação dos trabalhos que seriam lidos para todos os colegas e analisados em conjunto pela turma. Formamos um grande círculo para que pudéssemos ter a visão de todos os colegas e para fortalecer o debate e escutar aquele que discursaria sobre sua pesquisa.

A forma de nos relacionarmos com a obra de arte é totalmente diversa da relação cotidiana, a utilização que damos aos fatos, as coisas em referência ao nosso dia a dia. É importante lembrar que embora a obra de arte e a história de vida do artista sejam abertas permitem uma infinidade de leituras. Nessas leituras, nós ressignificamos, atualizamos, produzindo significados de acordo com a nossa sensibilidade atual. Se as significações de produções artísticas mudam de pessoa para pessoa, fica evidente que obras produzidas no passado não tinham, na época, a mesma significação que atribuímos a elas hoje.

A partir deste entendimento foi possível associar histórias passadas com as condições de vida atual, por exemplo, a escolha da profissão, estar em um ramo de trabalho que não lhe agrada, mas lhe dá o sustento, romper com conceitos de moralidade e costumes optando por um novo caminho ou uma nova personalidade e vivência, criando oportunidades e acreditando em um mundo mais belo e justo.

## [ Considerações finais ]

*“Minha tarefa pode ser comparada à obra de arte de um explorador que penetra numa terra desconhecida. Descobrimo um povo, aprendo sua língua, decifro sua escrita e compreendo cada vez melhor sua civilização.”*

Arno Stern

Torna-se necessário ressaltar que cada um vê e vive os fatos à sua maneira, não significando que todos os alunos e as alunas que viveram a mesma experiência e fizeram os mesmos trabalhos tenham visto, vivido e interpretado da mesma forma.

O mais importante neste processo é deixar claro a necessidade da contextualização histórico/cultural e da produção artístico-estética da humanidade, fundamentando o processo do ensino-aprendizagem da Arte, assim como a construção de conceitos artísticos por parte dos alunos e das alunas prestando atenção à esteticidade cotidiana, vendo-a a partir de detalhes, vestígios, imagens, percursos, superfícies, criando o hábito da sintonização com o que é e não é usual, com um olhar mais artístico e poético sentido que não estão sozinhos na caminhada em busca dos saberes.

## [ Referências bibliográficas ]

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

RICHTER, Ivone M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae(Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

# A língua estrangeira no PROEJA FIC e sua relevância

Ana Maria de Oliveira\*

## [ Apresentação ]

Os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC) ofertados pela Prefeitura Municipal de Santa Rosa, em parceria com o Instituto Federal Farroupilha – *Campus Santa Rosa*, são ministrados nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Expedicionário Weber e no Instituto. São oferecidos os seguintes cursos: Operador de Computador, Pedreiro Azulejista, Carpinteiro e Alimentação Escolar. As áreas de conhecimento que compõem a estruturação curricular, por orientação do Documento Base, são as seguintes: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e as disciplinas da qualificação profissional escolhida.

O componente curricular Língua Estrangeira faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por isso está incluído na organização curricular. Para o curso de Operador de Computador, é ofertada a Língua Inglesa e, para os demais, Alimentação Escolar, Pedreiro Azulejista e Carpinteiro, é ofertada a Língua Espanhola.

Em cursos nessa modalidade é fundamental dedicar atenção especial às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conhecer suas histórias e seus saberes, levar em conta os conhecimentos que possuem. Nesse contexto, é frequente o questionamento sobre a eficácia dos métodos adotados para dar aulas de uma determinada língua, pois surgem indagações a respeito do conhecimento linguístico e sobre conceitos de “certo e errado” que embasam debates e elaborações teóricas, bem como constantes dúvidas acerca da significação que essa língua tem para educandas e educandos.

## [ O questionamento como resposta ]

Em *Grande Sertão: Veredas*, Guimarães Rosa escreveu “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”. Questionar é essencial para refletir e buscar caminhos diferentes, o questionamento desassossega, instiga, faz provocações. Entretanto, o ato de indagar sem o espaço para o diálogo é vazio. Então, há que se questionar e dialogar, pois é na dialogicidade que se instala a disponibilidade para a escuta.

Por isso, a opção dessa escritura teve como ponto de partida algumas manifestações feitas por educandos e educandas que verbalizavam sobre suas dificuldades, frustrações, surpresas e alegrias com as aulas de língua estrangeira.

---

\* Possui Licenciatura em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Literatura e em Ensino-aprendizagem de Línguas (Espanhol) pela UNIJUÍ, Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita – Santa Rosa/RS. Contato: amojunho@yahoo.com.br.

O trabalho com jovens e adultos/as é diferente daquele realizado em outras modalidades, pois, segundo Barcelos (2010), “quando nos dispomos a pensar a Educação de Jovens e Adultos não podemos esquecer de levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade adulta, tentam retornar à escola”.

Assim, um componente curricular como a língua estrangeira tende a causar certa insegurança às educandas e aos educandos porque se trata de algo não familiar. Nesse contexto, o primeiro obstáculo a ser vencido é o temor natural ao novo, ao desconhecido, e isso só se faz com tranquilidade e paciência, buscando desmistificar a construção do conhecimento em língua estrangeira (LE).

De acordo com Meister e Santos,

A metodologia de ensino de LE vem sofrendo constantes transformações desde o início do século XX. Ao longo desses anos, diferentes abordagens de ensino de línguas foram sendo propostas e adotadas, sem que a adoção de uma nova abordagem determinasse o abandono de sua antecessora. Essa evolução não-linear determina muitas vezes as confusões conceituais e metodológicas que permeiam o ensino de línguas estrangeiras atualmente. É comum observar abordagens estruturalistas e comunicativas medindo forças dentro das salas de aula e moldando concepções de alunos e professores no que se refere a como se processa o ensino/aprendizagem de uma LE (2002, p.107).

Dessa forma, para iniciar um processo de ensino/aprendizagem que possa ser relevante para educandas e educandos é necessário conhecer suas expectativas. Para cumprir esse propósito, pesquisar é uma das melhores alternativas, pois podem ser utilizados como instrumento de pesquisa: entrevistas, produção de textos, questionários, debates, vídeos, depoimentos. Afinal, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem da língua forneça ao educando e à educanda um propósito, uma intenção comunicativa, uma necessidade de transmitir informação, de estabelecer vínculos e conviver de maneira solidária e harmoniosa.

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido marcado por influências teóricas que colocam a comunicação como eixo central dos processos de ensinar e aprender em sala de aula. Esta abordagem, que sucede a abordagem que via o ensino centrado em formas gramaticais, traz, além da competência linguística, outros tipos de competências necessárias ao falante da língua (CANALE e SWAIN, 1980). Essa guinada na forma de se conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras nos coloca como pressuposto que, para se atingir o objetivo de fazer com que os alunos se comuniquem na língua-alvo, é preciso criar em sala de aula condições propícias ao seu uso. A autenticidade se torna, neste caso, fundamental.

Então, através de algumas atividades propostas, foi iniciado o processo de pesquisa/diagnóstico: primeiramente, através da apresentação individual; depois, com leituras de textos e debates. Durante o desenvolvimento dessas atividades algumas manifestações foram anotadas:

“As atividades estão boas, mas não escrevemos nada”;

“Quando vão passar coisa pra escrever no caderno?”;

“Pra que aprender espanhol?”;

“Inglês é complicado.”;

“Meu Deus, depois de velha aprender a falar difícil!”.

Ficou perceptível o quanto eram fortes as marcas da educação tradicional e que os alunos esperavam trabalhar dessa maneira. Entretanto, a língua estrangeira tem um papel importante na formação interdisciplinar dos educandos e das educandas jovens e adultos/as, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por isso, refletir sobre as indagações que surgiam em sala de aula apontou o caminho a seguir.

Inicialmente, dialogamos sobre a importância da LE, especificamente no contexto da EJA, por ampliar a possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno. A

seguir, debatemos sobre a identificação de lugares nos quais essa língua é falada.

As aulas iniciaram com a abordagem de conteúdos básicos (cumprimentos, dias da semana, numerais). Entretanto, isso não era satisfatório, não empolgava, porque essa perspectiva de ensino, marcada por um fator normativo e estável, enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos.

Diante disso, foi recorrido a um questionário, composto pelas seguintes questões:

**Desde o início das aulas até agora, você avalia que em Língua Espanhola/Inglesa aprendeu:**

nada  pouco  muito

**Em relação à Língua Espanhola/Inglesa, você diria que gosta:**

pouco  muito  não gosta

Por quê?

**Adquirir conhecimentos em uma língua estrangeira é importante?**

sim  não

Por quê?

**Você consegue aprender melhor:**

lendo  escrevendo  ouvindo  
 vendo/observando  lendo e escrevendo  escrevendo e ouvindo  
 lendo, escrevendo e ouvindo

**Que tipo de atividade você gosta mais de realizar? (Marque quantas alternativas quiser).**

leitura  exercícios de responder  exercícios de marcar  
 palavras cruzadas  caça-palavras  exercícios orais  
 consulta no dicionário  exercícios virtuais (computador)  cartaz  
 colagem  escrever textos  desenho  
 pintura  operações matemáticas  exercícios físicos  
 apresentações (poesia, teatro)

O resultado do questionário apontou o interesse das educandas e dos educandos pela LE, pois no universo de 30 pesquisadas e pesquisados apenas duas pessoas disseram não gostar desse componente. Dentre as razões apontadas para gostar ou não, as mais recorrentes foram: “Eu acho bonita”; “Acho chata”; “Não gosto, mas preciso”; “É importantíssimo”; “É uma oportunidade de aprender uma nova língua”; “Tenho dificuldade com a pronúncia”; “É muito difícil”; “É difícil de entender”; “Porque estou aprendendo bastante”.

A diversidade das respostas trouxe para o espaço de reflexão a questão do diálogo, na perspectiva freireana, de que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 11).

A partir disso, iniciou o processo de busca por uma metodologia de ensino de LE que motivasse os educandos e as educandas. A opção, desde o princípio, foi pela abordagem comunicativa, a qual orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Ou seja, uma abordagem que parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que cada pessoa traz para a aprendizagem, estabelecendo os objetivos da mesma a partir da pergunta: o que o grupo em questão precisa para saber se comunicar na língua-alvo?

A partir dessa escolha, começou a análise sobre a maneira como cada um e cada uma aprende melhor e as técnicas que foram apontadas como as mais prazerosas. Ficou explícito no resultado do questionário que os educandos e as educandas ainda estão muito dependentes de técnicas que não oferecem margem de interpretações – exercícios de múltipla escolha, leitura, exercícios de responder e palavras cruzadas. Enquanto outros tipos de exercícios, especialmente os que trabalham com expressões artísticas e corporais, não foram assinalados ou tiveram poucas escolhas. A relevância, portanto, está naquilo que é bem tradicional, já conhecido, familiar, trazido como vivência dos anos já passados na escola. Quebrar esse paradigma é um grande desafio, pois exige confrontar crenças de educandos, educandas, educadoras e educadores.

Apesar de não ser um instrumento completo, e nem o único, para coleta de dados, o questionário permite que educandas e educandos expressem suas crenças e experiências de aprendizagem, mesmo com o risco de restringir a escolha.

## [ Considerações finais ]

De acordo com Meister e Santos,

A organização curricular de cursos baseados numa abordagem comunicativa está centrada, portanto, no aspecto funcional da linguagem, ou seja, aquilo que o falante pode fazer com a linguagem em situações próximas à realidade, através de exercícios funcionais que solicitam a criatividade do aluno (2002, p. 108).

Por isso, a valorização do educando e da educanda e de seus processos de aprendizagem faz com que sejam o centro da construção do conhecimento. Investigar caminhos que possam incentivar e otimizar as vivências e os saberes das pessoas é a maneira de errar menos ao escolher metodologias e técnicas.

As anotações realizadas proporcionaram reflexão e (re)construção coletiva. Assim, trabalhar de maneira reflexiva diz respeito à consciência de *como* se constrói conhecimento em LE ou, como afirma Barcelos,

Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito das crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula (2001, p. 86).

Importante ressaltar que o tema abordado nesta escritura é ainda estudado sob diferentes aspectos, nenhum deles esgotados e, portanto, sem respostas definitivas. Então, é necessário rever conceitos, manter o diálogo permanente e contínuo, buscar fundamentações teóricas, observar e registrar. O registro permite socializar o que se vive em sala de aula, o que leva a tecer elaborações que servem ou servirão para que o grupo de educadoras e educadores possa refletir sobre sua prática e sobre a real importância daquilo que está sendo trabalhado não só em sala de aula, mas na escola como um todo.

É sempre muito necessário pensar e debater a respeito da relevância daquilo que fazemos. No caso particular da EJA mais ainda por tratar-se de um público específico, o qual já vem com uma grande bagagem de conhecimento. Nesse caso, o ensino/aprendizagem de LE merece atenção especial para que possa contribuir para a solução de problemas diários em sala de aula, sem causar traumas ou frustrações e contribuindo para despertar o interesse de educandas e educandos.

## [ Referências bibliográficas ]

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71 – 92, 2001.

CANALE, Michel e SWAIN, Merrill. *Competência Comunicativa*. Oxford: University Press, 1980.

MEISTER, Vivian e SANTOS, Sulany Silveira dos. *As crenças de alunos de cursos de formação de professores de LE- Inglês sobre o papel da gramática na aprendizagem de LE*. In: *Formas e Linguagens*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2002.

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

# A importância da atividade física para os alunos do PROEJA FIC

William Horst Adam\*

Minha experiência no PROEJA FIC é inédita, nunca havia trabalhado com alunos/as adultos/as antes, porém me senti muito à vontade, pois logo percebi que tive boa receptividade nas atividades iniciais que propus e que foi ao encontro às expectativas dos alunos. Procurei iniciar com dinâmicas para conhecer o melhor possível os/as meus/minhas educandos/as, dinâmicas de socialização para fazer uma pequena sondagem que seria útil para o encaminhamento das próximas aulas.

Minha experiência até então vinha do ensino fundamental, quando trabalhei e trabalho ainda com crianças e adolescentes. A principal semelhança com o ensino na escola regular é a atração por atividades práticas, os/as alunos/as estão cientes dos benefícios que as atividades físicas trazem e o bem-estar que elas lhes proporcionam, estão muito mais atentos/as, curiosos/as e acham importante tudo o que lhes é ministrado (com raras exceções). O/a aluno/a do ensino regular já vê as explicações com um olhar “perda de tempo”, talvez uma explicação para esse fato seria o fator humano natural, ou seja, não conseguem permanecer por muito tempo sentados e concentrados.

Em relação às diferenças, o que é marcante é que os/as jovens do ensino regular são mais “inquietaos/as” no sentido de não se concentrarem muito em explicações e detalhes das atividades teóricas a serem trabalhadas. Os/as adultos/as, por sua vez, têm uma capacidade maior de reflexão, pois trazem consigo uma grande experiência de vida e entendem que os conteúdos são importantes e precisam ser aprofundados. Em contrapartida, fica um pouco restrita a cobrança da “técnica correta”, uma vez que trazem a ideia de “certo” e “errado”.

Um estilo de vida sedentário, cuja atividade física não esteja inserida no seu dia a dia, tem como consequência uma regressão dos sistemas funcionais, no caso da musculatura esquelética uma atrofia nas fibras musculares, perda parcial da flexibilidade articular e também um comprometimento de alguns órgãos vitais. Segundo Nahas,

o estilo de vida e os hábitos são estabelecidos em grande parte, antes da vida adulta, e podem influenciar grandemente nossa saúde na meia idade e na velhice. Neste processo, o conhecimento adquirido e a nossa atitude são de fundamental importância (2006, p. 25).

Os/as adultos/as há muito tempo afastados/as dos bancos escolares e das práticas de educação física na escola trazem concepções muito próprias acerca da atividade física. Sendo assim, a prática regular de atividade física sempre esteve ligada à imagem de pessoas saudáveis. Antigamente, existiam duas ideias que tentavam explicar a associação entre o exercício e a saúde: a primeira defendia que alguns indivíduos apresentavam uma predisposição genética à prática de exercício físico, já que possuíam boa saúde, vigor físico e disposição mental; a outra proposta dizia que a atividade física, na

\* Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade Salesiana Dom Bosco e Pós Graduação Faculdades Integradas de Amparo em Metodologia de Ensino pelas Faculdades Integradas de Amparo. Atua como docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima e na Escola Municipal Princesa Isabel – Santa Rosa/RS. Contato: soudointer@yahoo.com.br

verdade, representava um estímulo ambiental responsável pela ausência de doenças, saúde mental e boa aptidão física. Hoje em dia sabe-se que os dois conceitos são importantes e se relacionam.

Segundo Nahas (1995), as formas mais comuns de atividade física do ser humano podem ser classificadas em atividades de trabalho e de lazer. Estas distinções são importantes para estudos epidemiológicos, haja vista que as evidências atuais sugerem que diferentes formas de atividade física estão associadas a diferentes aspectos da saúde.

A prática regular de exercícios físicos proporciona vários benefícios sob todos os aspectos do organismo, traz melhoras na força e no tônus muscular, bem como na flexibilidade, fortalecendo também ossos e articulações. Outro benefício trazido com relação à saúde física é a perda de peso e redução da porcentagem de gordura corporal, redução da pressão arterial em repouso, melhora dos níveis de diabetes e colesterol total e aumento do HDL (colesterol bom). Todos estes benefícios exercem importante relação com o controle para manutenção dos níveis destas doenças bem como na prevenção das mesmas.

O exercício físico auxilia também na saúde mental, traz benefícios na regulação das substâncias relacionadas ao sistema nervoso, melhora no fluxo sanguíneo, ajuda na capacidade de lidar com problemas e no controle do estresse. Há redução da ansiedade e do estresse, ajudando no tratamento da depressão.

A pessoa que adota o exercício físico regular no seu estilo de vida deixa o sedentarismo para trás, sendo assim, passa a ter uma vida mais ativa diminuindo o risco de morte por doenças do coração em 40%. Demonstrando desta forma que uma pequena mudança é capaz de uma grande melhora na saúde e, conseqüentemente, na qualidade de vida.

Percebo que os/as alunos/as durante ou após uma aula de ginástica sentem-se muito bem, é de consenso que se adotarem a prática regular terão benefícios futuros. Os/as alunos/as procuram tirar dúvidas a respeito do efeito benéfico dos exercícios físicos, também relatam suas experiências profissionais e situações que lhes causam “dor”.

Já ministrei aulas expositivas usando o Datashow a respeito de Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbio Osteomuscular causado pelo Trabalho (DORT). Ainda pretendo trabalhar com o tema Qualidade de Vida, considerando esta nos dias atuais de fundamental importância para se ter uma vida saudável.

Este é meu objetivo maior como educador, que o/a aluno/a do PROEJA FIC leve o aprendizado dos benefícios que a atividade física traz para a vida e não somente para o período em que participou do projeto.

## [ Referências bibliográficas ]

NAHAS, Markus Vinicius. O conceito de vida ativa: a atividade física como fator de qualidade de vida. Londrina: Midiograf, 1995.

\_\_\_\_\_. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.



