



EJA:
Formação técnica
integrada ao Ensino
Médio

BOLETIM 16
Setembro 2006



Secretaria
de Educação
a Distância

Ministério da
Educação

SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA

EJA: FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO 03
Dante Henrique Moura

PGM 1

HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: DESCONTINUIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS INSUFICIENTES 24

Jane Paiva

PGM 2

PROEJA: O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR
..... 36

Lucília Machado

PGM 3

O PROEJA E O DESAFIO DAS HETEROGENEIDADES 54

Simone Valdete dos Santos

PGM 4

O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 61

Dante Henrique Moura

PGM 5

O PROEJA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 76

Dante Henrique Moura

EJA: FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO¹

*Dante Henrique Moura*²

Introdução

A TV Escola/Programa Salto para o Futuro, tendo em vista os constantes desdobramentos da política educacional de nosso país, especialmente no que tange à educação básica, se propõe a colocar em debate, em cinco programas de uma nova série, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, olhados a partir de uma visão inovadora e desafiadora no quadro da educação brasileira – a integração entre esses três campos em prol da melhoria da formação humana.

A implementação do PROEJA visa avançar para além de um Programa, uma vez que o objetivo é mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro nessa esfera educacional.

A concepção do PROEJA traçada no documento base, já mencionado, está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio) – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social.

Esta concepção de uma educação integral e integrada precisa ser proporcionada de forma pública, gratuita e com qualidade, tanto aos jovens egressos do Ensino Fundamental – aqueles que estão na faixa etária denominada “regular” – como para os jovens e adultos que, quando estavam nessa faixa etária, não tiveram oportunidade de acesso à escola ou dela foram expulsos por vários aspectos socioeconômicos, dentre eles a busca pela sobrevivência.

Cabe destacar o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma idéia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a idéia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles.

Ao colocar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA em debate, a TV Escola/Salto para o Futuro objetiva divulgar e contribuir com sua implementação, mediante o necessário diálogo entre gestores públicos, intelectuais, educadores e estudantes, conscientizando e confrontando pontos de vista diversos e diferentes. Dessa forma, os 5 programas debaterão questões relacionadas com o PROEJA, a partir das seguintes temáticas:

- 1) Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes;
- 2) PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador;
- 3) O PROEJA e o desafio das heterogeneidades;
- 4) O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- 5) O PROEJA e a necessidade de formação de professores.

Desta forma, a série propiciará que se discuta como o Ensino Médio, o Técnico de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos se constituíram na história brasileira e como podem integrar-se, a fim de dar origem a uma nova perspectiva educacional que possa, efetivamente, contribuir para o resgate de uma formação humana de qualidade dirigida a imensas massas de coletivos que foram alijados da educação escolar em algum momento de sua trajetória de vida. Também permitirá uma análise profunda sobre as concepções de mundo, de sociedade e de educação que estão em confronto atualmente e, em consequência, que tipo de formação humana está associada às forças políticas, econômicas, sociais, culturais etc. vinculadas às distintas concepções mencionadas. Finalmente, mas não menos importantes e estratégicos, serão discutidos: o currículo integrado na modalidade EJA, os desafios das heterogeneidades presentes nesse campo educacional, a formação dos educadores, o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nesse processo, assim como o dos demais sistemas públicos de educação, além da articulação da educação com o projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

Situando a questão

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade³ nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.

No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o Ensino Fundamental⁴, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no Ensino Médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica

sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos que não se concretizaram ao longo do tempo.

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Um agravante na realidade brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no Ensino Fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Apesar de as questões da EJA não estarem resolvidas no nível de Ensino Fundamental, cuja oferta é dever do Estado por força constitucional, entende-se ser impossível ficar imóvel

diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica⁵ e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

2.1. Por uma política de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade EJA

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio.

O Decreto que institui o Programa teve, inicialmente, como base de ação, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o Programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos.

Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do Programa, indicam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Tal horizonte aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma

política pública de integração da educação profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997 (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004). Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que se produz, e que produz o mundo, pelo trabalho. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial.

3. Concepções e princípios de uma política pública de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na Modalidade EJA

O desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve-se ter clareza em reconhecer que a educação geral e a educação profissional e tecnológica, por si sós, não gerarão desenvolvimento, trabalho e renda.

Também não é novidade reconhecer que a educação desempenhou um papel estratégico em todas as nações que construíram um projeto nacional de desenvolvimento soberano e autônomo. A experiência histórica tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico se não for acompanhado de desenvolvimento social e cultural. A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho.

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas: políticas, culturais e sociais.

O tempo das políticas e a realidade histórica da educação no país exigem concomitância de ações de curto, médio e longo prazo, para atender ao horizonte constitucional da universalização do acesso à educação básica até o nível médio. Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) nomeiam como *políticas de inserção* as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como *políticas de integração* as que se projetam para o médio e longo prazo, reinstituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras. A formulação, portanto, de políticas públicas exige, com frequência, a concomitância de variadas formas de intervenção, o que muitas vezes resulta na visão, por parte da sociedade, de fragmentação de ações e de redundância de objetivos em diversos campos de atuação governamental.

Enquanto isso, torna-se indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano. Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo, que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente

e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos.

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível.

Essa política deve ser levada a cabo para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental e que, em geral, freqüentam um Ensino Médio que carece de significado porque, entre outros aspectos, não tem caráter de terminalidade, constituindo, apenas, uma ponte entre o Ensino Fundamental e o Superior para os poucos que logram alcançar esse nível de educação.

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esta política precisa ser gestada na sociedade e o que se aponta é a necessidade de o Estado – como o poder político que se exerce em nome de uma nação e responsável pela garantia dos direitos fundamentais – assumir o comando e a responsabilidade deste processo diante das disputas pela hegemonia, da concentração de poder econômico e político e dos efeitos da globalização.

Nesse contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao Ensino Fundamental e à Educação Profissional a 62 milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD, 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho.

As concepções

Diante da realidade brasileira, a qual revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um Programa, não a reduzindo a uma situação temporária, persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever. O exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, inclusive na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. Por isso, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode atuar como pólo irradiador na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA.

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade, no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independentemente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos.

Por essa perspectiva, discutir uma política integrada de educação profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA implica discutir também a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política, e na educação superior, entre outras possibilidades educativas, ao longo da vida. O horizonte, portanto, em que se assume a política, não é restrito e próximo, mas se coloca na distância possível dos sonhos e das utopias dos educadores que têm pensado, historicamente, a educação brasileira.

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental, voltada para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma *educação pobre para os pobres*.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas. Todos esses temas são de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico.

Um programa, pois, de Educação de Jovens e Adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida, para que possa atender às reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida.

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo.

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

Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar.

Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em processo de aprender por toda a vida.

Princípios

Os princípios que consolidam os fundamentos dessa política são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no Ensino Médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito – assegurada pela atual Constituição no nível de Ensino Fundamental – como dever do Estado. Além disso, alarga-se a projeção desse dever,

ao se apontar a educação básica iniciando-se na Educação Infantil e seguindo até a conclusão do Ensino Médio.

A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio, constitui o terceiro princípio, em face da compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. A expansão do direito, portanto, inclui a universalização do Ensino Médio, como horizonte próximo, em face da quase total universalização do acesso ao Ensino Fundamental⁶.

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho: ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores” devem ser consideradas, pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos.

Temas para serem debatidos na série *EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 18 a 22 de setembro de 2006:

PGM 1 - Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes

O primeiro programa da série tem como proposta proporcionar uma reflexão sobre políticas de direito à educação, a partir de breve histórico da EJA no Brasil, analisando a evolução desta modalidade no decorrer do desenvolvimento do país. Pretende também discutir descontinuidades e políticas públicas insuficientes para atender à demanda existente em um contexto em que a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Visa, ainda, refletir sobre como tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido, que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. Um agravante é a presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no Ensino Fundamental “regular”. No Brasil, embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças ao Ensino Fundamental, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que as crianças permaneçam na escola e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. É,

portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

PGM 2 - PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador

A oferta do Ensino Médio aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica em sua trajetória denominada de “regular” já é feita no país faz algum tempo. Entretanto, a reprovação e a evasão são muito elevadas porque, dentre muitos outros aspectos, esses jovens e adultos, muitas vezes, não enxergam na simples conclusão do Ensino Médio uma possibilidade concreta de lograr melhores oportunidades de integração social, política e no mundo do trabalho. Assim, a possibilidade de implantação de uma política pública educacional destinada a proporcionar uma oferta educacional que integra o Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio poderá contribuir, de maneira significativa, para uma formação humana mais completa. Isso, evidentemente, contribuirá para que os coletivos alcançados pela medida possam ter melhores condições de integração sociolaboral, desenvolvendo atividades mais complexas, ao invés de atividades repetitivas e de baixa complexidade, do subemprego ou do desemprego como é tão comum no Brasil. Assim, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio possui uma concepção própria que está sendo gestada no Brasil desde 1980, quando teve início a discussão da educação tecnológica e da politecnia. A retomada desta alternativa, após a vigência do Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004; MOURA, 2004; CEFET-RN, 2005; MACHADO, 2005, entre outros), implica clareza teórica, epistemologia nova, pedagogia do trabalhador, vontade política e compromisso ético com a cidadania e a emancipação dos excluídos, tanto em cursos destinados aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental e, principalmente, nas ações dirigidas ao público da EJA.

PGM 3 - O PROEJA e o desafio das heterogeneidades

Nesse terceiro programa, pretende-se analisar as questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais, maturidade intelectual etc. próprias do campo da Educação de Jovens e Adultos. Por isso, é essencial conhecer os alunos, ouvi-los e considerar suas histórias e seus saberes, bem como suas condições concretas de existência. “Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, 2005, p. 17). Ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, não apenas os alunos jovens e adultos, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social, conscientes da sua condição de inacabamento enquanto seres humanos em permanente processo de formação. Assim, dos gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) aspira-se o comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade. Dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado, com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA. Os professores, mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, poderão atuar criativamente, acolhendo, sem ansiedade, as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico de cada curso. A participação de professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional.

PGM 4 - O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Este quarto programa destina-se a discutir e analisar as experiências, potencialidades, dificuldades e limitações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nessa esfera educacional. Essa é também uma questão fundamental, já que o PROEJA foi criado,

por Decreto, no âmbito dessas instituições. Evidentemente, a Rede tem um grande potencial para oferecer o Ensino Médio integrado na modalidade EJA, pois suas instituições vêm atuando no Ensino Médio e nos cursos técnicos nas últimas 4 ou 5 décadas. Em alguns períodos de forma conjunta: Ensino Médio/cursos técnicos. Em outras fases, de forma separada, mas sempre atuando nos dois campos. Essa experiência conferiu à Rede um papel importante como referência de qualidade no Ensino Médio/Ensino Técnico no contexto brasileiro. Entretanto, há de se trazer desafios importantes a essa análise. Em primeiro lugar, a concepção de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, mesmo no que se refere à oferta destinada aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental, ainda está em construção. Nesse campo, algumas instituições da Rede vêm construindo seus projetos pedagógicos, principalmente a partir do Decreto nº 5.154/2004, que é muito recente. Enquanto isso, a oferta integrada destinada aos jovens e adultos é uma novidade no quadro educacional brasileiro. Assim sendo, também é novidade para a própria Rede Federal. Além disso, essas instituições atuam em várias esferas educacionais, como nos já mencionados cursos técnicos integrados, nos cursos técnicos subseqüentes, nos cursos técnicos concomitantes, no Ensino Médio, nos cursos de graduação – bacharelados e cursos superiores de tecnologia, nas licenciaturas e, em alguns, casos, na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Portanto, essa Rede não pode direcionar todo o seu esforço educacional para o PROEJA e, mesmo que assim o fizesse, isso não seria suficiente para proporcionar as vagas necessárias para atender aos milhões de brasileiros que demandam pelo Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA. Isso mostra que é fundamental que os sistemas públicos de educação estaduais e municipais devam estruturar-se para atuar nesses cursos. Dessa forma, a Rede precisa assumir um duplo papel. A oferta de vagas dentro de suas possibilidades e limitações, e a interação, em suas respectivas esferas de atuação, com os sistemas estaduais e municipais de educação pública, no sentido de contribuir para que tais sistemas criem ou incrementem ofertas educacionais nessa esfera. O desenvolvimento e a implementação de currículos, a formação docente, entre outros, são exemplos de áreas em que a Rede e os demais sistemas públicos de educação podem colaborar e beneficiarem-se mutuamente.

PGM 5 - O PROEJA e a necessidade de formação de professores

Esta proposta de Ensino Médio integrado aos cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos está sendo concebida como uma Política Pública de Estado, coordenada pela União, porém deverá ser assumida espontaneamente pelos entes da federação. Dentre os grandes desafios para a sua materialização nas comunidades e instituições escolares está a formação de profissionais, especialmente de docentes. Esse campo específico de conhecimento exige formação específica dos professores que nele vão atuar. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Na verdade, todos os professores podem e devem atuar na Educação de Jovens e Adultos mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e pela idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em processo de aprender por toda a vida. Uma primeira ação no campo da formação de professores para atuar na modalidade em questão está sendo desenvolvida a partir da coordenação do MEC. Está em andamento a oferta de um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para a formação de profissionais dos sistemas públicos federal, estaduais e municipais. O curso está sendo oferecido simultaneamente em 15 pólos distribuídos pelo país. Cada pólo oferece cerca de 100 vagas, de forma que serão formados, nesse primeiro momento, 1.500 profissionais no país. Cada pólo, na maioria dos casos, é constituído por um CEFET ou por um consórcio dessas instituições. Esse curso tem o objetivo de “formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao

Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados”⁷. O público alvo dessa oferta são os “profissionais com curso superior que trabalhem nas Redes Públicas de Ensino e atuem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou que venham a atuar em projetos pedagógicos que integrem esses cursos”⁸.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. 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 2004.

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

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA – Documento base. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf. Acesso 31.05.2006.

_____. Ministério da Educação. Propostas gerais para a elaboração dos projetos pedagógicos de capacitação de profissionais da rede pública para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. Brasília, 2006, mimeo.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto político-pedagógico do CEFET- RN: um documento em construção. Natal: CEFET-RN, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira: (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: *Educação de Jovens e Adultos*. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.

MACHADO, Lucília Regina S. *Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação*. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez. 2005.

MOURA, Dante Henrique. Formação e capacitação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. In: III Seminário regional para discussão da proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica para a EPT. Natal. Disponível em <http://mec.gov.br>. Acesso 12/12/2004, 2004.

Notas:

¹ Esta proposta foi elaborada a partir do documento Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA – Documento base (disponível na íntegra em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf), do qual fizemos parte do grupo de elaboração.

² Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPEd/CEFET-RN, Engenheiro Eletricista e Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Consultor desta série.

³ Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

⁴ A LDBEN, de 1996, define, no art. 21, a composição dos níveis escolares como educação básica e educação superior. O primeiro nível é composto por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

⁵ Alunos com trajetórias escolares contínuas, iniciadas na Educação Infantil, geralmente cursam o Ensino Médio por volta do final da adolescência e são chamados, indistintamente, de *jovens*.

⁶ Os dados atuais indicam a inclusão de 97% da população de sete a 14 anos no ensino fundamental, ou seja, com acesso a esse nível de ensino, embora não se tenha resolvido os problemas de permanência nem de sucesso, ou seja, manter-se no sistema e aprender, concluindo-o. Muitas são as causas desses percursos descontínuos, tanto do interior do sistema, quanto da estrutura social mais ampla, que não cabe discutir aqui.

⁷ MEC/SETEC. Propostas gerais para a elaboração dos projetos pedagógicos de capacitação de profissionais da rede pública para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA. Brasília, 2006, mimeo.

⁸ Idem.

HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: DESCONTINUIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS INSUFICIENTES

Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros

*Jane Paiva*¹

1. Compromisso ético com a Educação de Jovens e Adultos

Os acontecimentos do mundo, antes insuspeitados, que nos causam horror e insegurança, abalando em grande parte nossas convicções na humanidade, e acirrando intolerâncias e ódios, colocam em xeque não só os direitos sociais, mas a perspectiva mesma de *direito humano*. Cotidianamente, a própria condição de vida que as opressões produzidas pelo sistema econômico mundial vêm determinando às populações vê-se atravessada pela possibilidade de novas ameaças, em tempos inimagináveis. O refazer da história, pelo direito à educação, desafia-nos, para que seja possível de novo acreditar na história como possibilidade, que reinvente o direito à vida de todos, com todas as diferenças, como iguais.

Quem somos, que lugar ocupamos na história, com que direito se pode sonhar e pensar educação, pensar um mundo novo diante das muitas fragilidades? Qual o direito a ser buscado? O já interiorizado como idéia e valor, ou outro, necessário a todos nós, professores, testemunhas e co-protagonistas do tempo presente?

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. Admito, portanto, que é impossível pensar o direito sem pensar democracia. Com base nesse fundamento, penso que a educação de jovens e adultos ganhou oficialmente, ao longo de pouco mais de meio século, novos sentidos e concepções, produzidos no interior

dos países, nas tensões sociais, em tentativas de reafirmação de *direitos* de maiorias vistas, na sociedade desigual, como minorias.

Historicamente, a prática social (re)significa o campo de atuação, exigindo compreensão e apreensão desses sentidos, no âmbito da cultura de suas populações. Esses novos sentidos e concepções estiveram sempre formulados em função da oposição *ter ou não ter direito*, e quando se optou pelo direito, as concepções formais deram conta de delimitar e restringir sua abrangência e magnitude.

“Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: *educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente*, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas idéias iguais com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos” (BRANDÃO, 1984, p. 15).

Brandão revela-me, nesse trecho de conhecido artigo em que trata *Da educação fundamental ao fundamental na educação*, a confusão dos nomes que não são inocentes, mas trazem imbricados sentidos e significados de fortes marcas ideológicas, orientadoras dos caminhos e das escolhas dos projetos educativos/educacionais.

Em vários momentos de formação continuada de professores, quando se discutem as propostas, os projetos, as práticas, professores, quase sempre formados para lidar com crianças, contam que acabaram “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar. Em outros espaços, educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento da história há muito alterou, sem que as enunciações o acompanhassem.

Além disso, observo um nível de discurso muitas vezes revelador de novas enunciações, mas em franco descompasso com as práticas, eivadas de “escolarismo”, praticadas sem muito saber porque fazê-las, defendendo rituais e procedimentos distantes de alguns princípios caros à educação que se pensa como direito, como possibilidade de exercitar a igualdade entre sujeitos diferentes, democraticamente. Pouco consigo reconhecer dos discursos de ambos nas práticas que realizam. Tanto professores de redes públicas, quanto educadores populares, uns e outros com diferenciados paradigmas, quase sem exceção denotam discursos e práticas que mais se afastam do que se aproximam, sem alterar, de fato, as relações entre sujeitos aprendizes, entre eles e a sociedade, entre eles e seu estar no mundo.

Na contemporaneidade, a Educação de Jovens e Adultos continuou adquirindo novo sentido. Fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades, este sentido se produz em escolas, em movimentos sociais, no trabalho, nas práticas cotidianas. Para além da alfabetização, cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais que a alfabetização, o direito constitucional de Ensino Fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia e domínio suficientes para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia; das artes, expressões, linguagens, culturas; enfim, do que o mundo, especialmente globalizado no tocante à difusão de informações, conferia à história. Mais do que o Ensino Fundamental, a perspectiva da universalização do Ensino Médio² vem ao encontro de estudos e pesquisas que demonstram ser necessário um mínimo de 12 a 13 anos de escolaridade para que se possa considerar um jovem apto a partilhar da cultura escrita contemporânea, lendo e escrevendo a realidade com autonomia e experiência.

Mais do que esses marcos legais, 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. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

As mudanças no mundo do trabalho produziram multidões de desempregados e a oportunidade de emprego não existe mais para muitos, com e sem qualificação. Nesta “desordem do progresso” (BUARQUE, 1992), ricos e pobres assustam e se assustam em todas as partes do planeta, em países ricos e em países pobres. Crescem as intolerâncias e as discriminações que fertilizam o ódio por desconhecer o próximo como outro. Sua presença obstrui e ameaça.

A experiência da sociedade civil tem ensinado algumas importantes lições, especialmente aos poderes públicos devotos do valor do pensamento único, que esvazia de sentido as resistências e os pensamentos divergentes. A forma de pensar hegemônica, somada ao quadro de pobreza das majorias e à perda de direitos historicamente conquistados (como é o caso do trabalho), compõem os marcos com os quais se exige propor a Educação de Jovens e Adultos neste terceiro milênio.

Muitas municipalidades, sensíveis aos anseios das pessoas, têm dado respostas para a Educação de Jovens e Adultos e sabem que governam para todos, não devendo excluir ninguém. Estas são, de fato, as experiências mais significativas, porque vêm construindo saberes, lideranças e legitimidade política. Os profissionais participam da formulação pedagógica e sua formação continuada segue sendo um outro processo de Educação de Jovens e Adultos.

Em regimes produtores de exclusão, obrigatoriamente carece-se do fortalecimento de uma concepção de educação voltada para o regime de colaboração entre as esferas governamentais e não-governamentais, porque a sensação de agravamento da exclusão social demanda do Estado, cada vez mais, políticas públicas eficazes na área social, principalmente voltadas para os setores populacionais vulneráveis às transformações econômicas.

Aceitar que o processo de conhecimento é uma produção social e coletiva, sem desprezar a indispensável participação do indivíduo, é romper com parte da lógica de que a aprendizagem é resultado de "transmissão de conhecimentos" e de que o lugar de fazer isto é a escola. Mesmo sabendo, na prática, que esse saber da escola, quando se deu, não mudou as condições de vida, a representação que as pessoas trazem da escola é fortemente impregnada dessa fantasia. A rede de relações de aprendizagem a que cada sujeito está ligado exige não romper ou renunciar a qualquer dessas relações para que novas produções de conhecimento tenham lugar. Pelo contrário, são essas

“[...] relações que se desenvolvem na participação e a descoberta dos espaços públicos (que) recriam situações que ensinam muito, porque desvelam situações de desigualdade, criam desafios nesse movimento de apropriação do público. [...] A consciência da relação desigual é o primeiro momento que pode explicitar uma nova necessidade” (SPOSITO, 1993, p. 375).

A luta social também ensina e o processo de apropriação do conhecimento é (re)significado, na luta. Novos conteúdos dão-se a conhecer. Ao se aliarem, "os que não sabem" — diante do saber técnico da autoridade — descobrem-se como iguais no "não-saber", e acabam por desvelar o saber que têm, mas que é negado pela escola e pela sociedade. O saber, produzido socialmente, de modo geral só significa porque expressa um conjunto de necessidades históricas, determinadas pelas relações econômicas.

2. Direito à educação

A questão do “*direito a*” emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, tanto configurando a negação de participar dessas práticas, quanto configurando o privilégio de alguns de poder participar dessas mesmas práticas: alfabetizado – não-alfabetizado; escolarizado – não-escolarizado; leitor – não-leitor; incluído – excluído; e, ainda, os conceitos de analfabetos – analfabetos funcionais; desescolarizados; e não-incluídos, todos eles refletem a situação de sujeitos segundo as condições de acesso a alguns direitos — sociais, nesses casos — caros ao exercício da cidadania.

Essas oposições aproximam ou afastam e até mesmo apartam sujeitos de fundamentos/instrumentos das sociedades grafocêntricas — o saber ler e escrever —, e desempenham, nessa mesma sociedade de classe, capitalista, um papel decisório para definir o lugar social dos sujeitos que por ela são categorizados.

Como todas as oposições dizem respeito a uma construção social conhecida como *direito à educação* — forma pela qual o conhecimento é alcançado, por meio de um sistema codificado, tornado bem cultural simbólico das civilizações — ter acesso, ou não, a esse bem constitui o *direito* e, por oposição, não ter acesso, o *não-direito*, freqüentemente traduzido como exclusão/apartação, por não ser ele direito natural, mas construção social.

A existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo.

No século XIX, a cidadania na forma de direitos civis era universal, direitos esses acentuadamente individuais, harmonizando-se, por isso mesmo, muito bem com o período individualista do capitalismo. Nos direitos de cidadania, no entanto, não se incluíam os direitos políticos. Estes constituíam o privilégio de uma classe econômica restrita, não consistindo um direito, mas reconhecendo uma capacidade. A sociedade capitalista do século XIX vai tratar os direitos políticos como produtos secundários dos direitos civis. No século XX essa posição é abandonada e esses direitos são associados diretamente à cidadania. Significativo, nesse século, é assumir, desde 1948, que o que até então se traduzia como direito social, passa a ser proclamado como *direito humano*, estendido a toda pessoa, nos termos da Declaração dos Direitos Humanos.

A idéia inicial de direitos sociais esteve vinculada à redução do ônus da pobreza, sem alterar o padrão de desigualdade, que gera(va) a própria pobreza. A pequena condição de qualidade matéria, desenvolvida por essa lógica, acabou por diminuir a desigualdade, o que fez crescer a luta por sua abolição, especialmente em relação à essência do bem-estar social. Os direitos sociais, então, abandonam a idéia de alívio da pobreza para adquirir um sentido de ação capaz

de mudar a origem das desigualdades, buscando transformar a superestrutura, mantenedora dessas desigualdades.

Para a exigência das políticas públicas, o ritmo das reivindicações é desigual em relação aos recursos orçamentários, não podendo o Estado prever quais serão os custos dos serviços oferecidos, já que se aumenta o padrão de exigência, principalmente quando as obrigações para a cidadania ficam mais pesadas. Há um contínuo movimento para a frente, sempre inalcançável, no que diz respeito às exigências que prenunciam novos direitos.

Historicamente, nem sempre o direito à educação esteve resguardado, nem tem sido automática a assunção do direito à educação como dever de oferta pelo Estado, e em inúmeros momentos a sociedade civil assume um protagonismo essencial na conquista de direitos. Apesar da formulação, o texto constitucional em 1988 não se fez prática. A forma como as políticas públicas conceituam a EJA e como vêm desenvolvendo ações como oferta pública merece atenção, especialmente quando vinculam ações de educação ao utilitarismo do voto, ou defendem este último, sem precisar da primeira.

Paulo Freire (1992, p. 113-114) foi sempre enfático na defesa da luta incessante em favor da democratização da sociedade, o que implica a democratização da escola, e nesta a democratização dos conteúdos e do ensino. E alerta aos educadores progressistas que não há como esperar que a sociedade brasileira se democratize para que se comecem as práticas democráticas na escola, lembrando que essas práticas não podem ser autoritárias hoje, para serem democráticas amanhã. Em muitos textos, Freire discute a relação que o diálogo, a consideração do saber dos sujeitos e do nível em que os educandos se encontram têm com a perspectiva democrática. Sua crença na democracia como fundamento da igualdade na educação, além de forte preocupação em demonstrar como é possível ensinar democracia, não deixa dúvidas: é preciso, para isso, testemunhá-la, lutar para que seja vivida, e que não apenas se resume em discurso sobre ela, muitas vezes contraposto por comportamentos autoritários.

A EJA como direito, nesse país de tantas necessidades, e inserida no amplo desafio de resgatar os princípios da igualdade e da liberdade, que desde a Revolução Francesa

permanecem caros à democracia, ocupa, sem dúvida nenhuma, depois de tantos anos, uma nova cena política, onde se vislumbram cenários em mudança. A formulação que lhe reconhece como direito vem sendo assumida nos discursos. Um discurso fortemente de esperança que, lembrando Coutinho (2002, p. 39), é apenas um estímulo para a ação. O que revelarão as práticas?

Como direito humano, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos. O modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal.

A construção social inicia seu processo de complexificar o sentido de direito, já que o que antes poderia resumir um direito — escola para todos —, não mais se faz suficiente, se esta escola não garante a todos o saber ler e escrever com qualidade. Isto não configura um outro direito, mas se amalgama à idéia original de tal maneira, que impõe pensar direito à educação nessa significação ampla: ir à escola e aprender a ler e a escrever como leitor/escritor experiente, considerando-se a diversidade de sujeitos e suas experiências e trajetórias de vida.

A enunciação dessa nova significação, no entanto, não basta para que esses “dois” sentidos — ir à escola e aprender — se encontrem na prática social. Continua-se a lutar pela escola para todos, não consagrada para enorme contingente, assim como se defende a qualidade, forma pela qual o saber ler e escrever parecem estar associados. Como conquista, o direito à educação vem-se fazendo em movimentos mais ou menos densos e tensos, tanto provocado como resposta do setor público a exigências populares, quanto por meio de algumas proposições de políticas públicas, cuja face exteriorizada se afirma com essa intenção e por ela tenta se sustentar.

No embate da prioridade para a alfabetização de adultos, muitas vezes defendida pelos níveis ministeriais *versus* continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, o Governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de organizar, como política pública, especialmente, a área de EJA, não se restringindo mais ao campo da alfabetização.

A partir de 2004, investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Estabelecendo que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, também se pôs, como desafio, a garantia do acesso ao Ensino Médio, por via da mesma modalidade. Esse ponto de chegada, no entanto, não é outorga, nem beneplácito das autoridades e dos dirigentes. É fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade. A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não pára aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do Ensino Fundamental.

Mas a desigualdade e a exclusão de toda sorte na sociedade brasileira e a perspectiva de instituição de direitos definem, em verdade, a realidade em que se faz a EJA, exigindo que o foco em processos educativos esteja, pois, na diversidade de sujeitos.

3. Jovens como sujeitos da diversidade: o que lhes reserva o futuro?

A diversidade de sujeitos privados da educação nesse país alcança índices alarmantes: 63 milhões de pessoas não concluíram o Ensino Fundamental, etapa garantida como direito constitucional. Dentre esses, 13 milhões são analfabetos. Acumula-se assustadoramente, por várias gerações, o número de pessoas de variadas faixas etárias para as quais a escola jamais conseguiu ser um lugar de sucesso. Embora nos últimos anos um grande esforço tenha sido feito para a universalização do Ensino Fundamental — e os dados de acesso à escola são

indiscutíveis sobre isso —, não se conseguiu mudar o quadro de crianças e adolescentes que, entrando, conseguem permanecer, aprendendo, e concluir com sucesso.

Muitos adultos que integram as estatísticas acima carregam o peso da impossibilidade da escola pela insuficiência da oferta de vagas, mas há um enorme contingente considerado *jovem* sobre o qual pesa a não-permanência, o insucesso, a chamada *evasão* e a inconclusão, irmã diletta do alardeado *fracasso escolar*. Para esses, a questão do direito precisa se voltar com prioridade, porque eles expressam, em síntese, o fracasso do Estado no tocante a políticas sociais em geral, e não apenas educacionais, porque uma das causas mais acentuadas do afastamento da escola diz respeito à pobreza, que exige, nas famílias, mais braços trabalhando para aumentar a renda familiar.

Um outro conjunto de jovens tem configurado um largo espectro de preocupações, se se deseja pensar em um projeto de sociedade includente, que responda ao fato de ser o Brasil um *país jovem*. Formado pelos concluintes do Ensino Fundamental, ou seja, dos que não ficaram pelo caminho, mas que têm também seu ponto de corte, só que estabelecido um pouco mais adiante do que os primeiros. Seja porque as vagas no Ensino Médio são insuficientes, seja porque, de novo, a pobreza exige o trabalho precoce, esses jovens adiam o tempo do estudo, para o qual esperam um dia retornar — consciência e idealização de que, por ele, é possível ter uma vida melhor. Que futuro se prepara para esse país, sem se educar os jovens?

Muitas respostas para essa necessidade cada vez mais acirrada têm se colocado, precisamente porque avaliações e medidas internacionais em diversos campos, comparando desempenho de estudantes em países ricos e pobres, sob formatos iguais, criam expectativas e exigências — financiáveis, principalmente — que indicam o alargamento do número de anos de estudo, sob pena de se produzir uma legião de analfabetos funcionais, independentemente dos anos de escolaridade.

A situação brasileira em relação aos jovens que chegam ao Ensino Médio está longe de ser enfrentada como deveria, embora se tenha ousado tratar a educação básica³ como a perspectiva pública, expandindo, dessa forma, o campo dos direitos à educação. Algumas

ações em curso começam a acenar com possibilidades de mudança em médio prazo, como é o caso do FUNDEB, desde que aprovado e implementado. As respostas, no entanto, não podem se resumir a ofertas nas organizações regulares dos currículos de nível médio nem nos tempos-espços das escolas, freqüentemente oferecidos para os que, ainda adolescentes, não viveram as discontinuidades próprias da legião que retorna, sempre que possível. A EJA, como modalidade de Ensino Fundamental e Médio, é sem dúvida, um instrumento potente, se devidamente apropriada, para desenhar respostas significativas às necessidades, experiências e perspectivas de futuro desses jovens.

É para eles que os projetos de Educação de Jovens e Adultos precisam voltar-se, para além da escolarização, embora se saiba o quanto ainda se deve avançar, de modo a garantir o direito à educação negado a tantos jovens e a tantos adultos. As distâncias entre os sujeitos que têm acesso aos bens culturais, aos avanços tecnológicos e os que não têm é incomensurável, e a cada dia se produzem novas apartações, desafiando a possibilidade de compreensão, porque imersas numa extensa e complexa rede, à espera de desvendamentos. Implica traduzir e apreender essa complexidade, não apenas ditada pelas tecnologias da informação e da comunicação, mas também pelos bens e valores que conformam a era em que vivemos: câmeras digitais de memórias que desafiam as nossas; microcomputadores de todos os tamanhos e tipos, que se levam na palma da mão; celulares de múltiplas funções aliados e confrontados com os livros — páginas que encerram códigos de talvez mais difícil decifração, associados a crises éticas, violência, ausência de cidadania, tênue vivência democrática.

Como política pública, pensar a educação nessa modalidade implica não apenas tomar o sistema educativo formal nas mãos, mas assumir o concurso da sociedade em todas as iniciativas que vem fazendo, para manter viva a chama do direito, que ainda não se constitui uma prática para todos. Implica, também, assumir que a sociedade educa em todas as práticas que realiza, que as cidades educam, e que projetos de nação e políticas de governo têm um vigoroso papel pedagógico, se intencionalmente dispostos a transformar a realidade.

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as

diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a prática*. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular n. 1)

BUARQUE, Cristovam. *A desordem do progresso*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni. (orgs.). *Democracia e Construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SPOSITO, Marília P. *A Ilusão Fecunda*. A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: HUCITEC: EdUSP, 1

Notas:

¹ Professora da Faculdade de Educação da UERJ, área Educação de Jovens e Adultos; Dr^a. em Educação, área de concentração Educação Brasileira, pela UFF; Membro do Fórum EJA/RJ.

² Apontada na Constituição de 1988 e na LDBEN n^o. 9.394/96 que lhe sucedeu, como lei de ensino.

³ A educação básica é tratada legalmente como a que se faz desde zero anos de idade, ou seja, da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e estendendo-se ao Ensino Médio.

PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador ¹

*Lucília Machado*²

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio), desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos.

A associação da formação inicial e continuada à oferta do Ensino Fundamental na modalidade EJA objetiva qualificar trabalhadores, assegurando a elevação do seu nível de escolaridade. Para a formação orientada ao exercício de profissões técnicas, a articulação com o Ensino Médio na modalidade EJA pode ser desenvolvida de duas formas, ambas previstas no Decreto n. 5.154/04: a integrada e a concomitante. Em ambos os casos, além do atendimento às exigências da formação técnica, é preciso garantir a sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal.

O grande significado socioeconômico do PROEJA, inicialmente destinado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³, importou na sua extensão às instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e às entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

O PROEJA tem, também, um grande significado como desafio à construção curricular, pois o Decreto nº 5.840/06, no § 4º do seu Art. 1º, prevê que:

Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

Nesse texto, pretende-se apresentar alguns elementos para a discussão desses dois grandes significados do PROEJA: o socioeconômico e o que se refere à construção de um currículo inovador.

O significado socioeconômico do PROEJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996 – incorporou mudanças e alargamentos conceituais produzidos desde o final da década de 80, ao assumir o termo Educação de Jovens e Adultos para designar as ações anteriormente designadas e conhecidas como Ensino Supletivo.

A ampliação conceitual significou reconhecer que este é um campo complexo, que inclui diversas dimensões que não podem ser traduzidas e resumidas simplesmente pela palavra ensino, pois envolve algo maior: a educação.

Por outro lado, compreende vários processos de formação e problemas de ordem social, econômica, política e cultural relacionados às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país e aos direitos de cidadania, significando, por um lado, mais que uma educação educacional *stricto sensu* e, por outro, mais que uma ação supletiva e social, porque é educacional.

O PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação

profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

A falta de qualificação da força de trabalho, especialmente no que se refere à educação básica, constitui um dos mais significativos gargalos econômicos, cuja solução tem caráter estruturante, pois é capaz de provocar relevantes alterações na competitividade sistêmica, no nível de renda e emprego e na qualidade de vida, provocando, assim, relevantes efeitos multiplicadores.

O ensino no Brasil, em razão de seus índices de baixo atendimento e produtividade, configura-se como um foco de vulnerabilidade para o desenvolvimento socioeconômico, a integração à sociedade e a busca de qualidade de vida para todos. É por isso que, no País, a demanda pela ampliação e diversificação dos serviços educacionais atravessa toda a trama dos programas e projetos de desenvolvimento econômico e social.

Políticas que assegurem o direito à educação, no sentido de oportunidade de apropriação do conhecimento, visando ao desenvolvimento humano e à ampliação da cidadania, precisam ser incentivadas e materializadas. Em junho de 1993, em Viena, na Conferência da ONU sobre Direitos Humanos, o desenvolvimento humano foi reconhecido como direito de todos.

A elevação da escolarização e a Educação Profissional e Tecnológica precisam também estar associadas aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, integrado e sustentável, como estratégia de um projeto soberano e autônomo de país. O Decreto nº 5.840/06, no parágrafo único do seu Art 5º, determina, assim, que as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos do PROEJA devem, preferencialmente, ser as que guardam maior sintonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Há, portanto, novos indicadores evidenciando o interesse do Estado no sentido de assumir e responsabilizar-se publicamente pela EJA e pela Educação Profissional, mas a tarefa é grande e é preciso contar com o esforço conjunto da sociedade brasileira.

Empresas com seus projetos de responsabilidade social, sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos sociais, culturais e religiosos vêm apresentando reivindicações e propostas e têm buscado intervir diretamente na modalidade EJA de educação básica e em qualificação profissional.

Instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho – OIT e articulações como o Mercosul, dentre outras, têm procurado, também, incentivar e apoiar as iniciativas que buscam dar prioridade à educação geral e profissional orientada a jovens e adultos.

As ações de interesse comum do Estado e da sociedade civil nesses campos têm feito surgir, assim, uma nova institucionalidade como a criação, em todos os estados da Federação, de fóruns e de instâncias participativas. Os fóruns de EJA, por exemplo, têm se constituído como espaços de encontros permanentes e de ações em parcerias entre diversos segmentos envolvidos com esta modalidade educacional. Inúmeros encontros têm se desenvolvido nestes espaços, visando à troca de experiências entre as diversas iniciativas públicas e privadas, criando, aos poucos, um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais, a fim de intervir na elaboração de políticas.

Cresce, portanto, a consciência em relação à importância destas ofertas educacionais e, com ela, as oportunidades para todos que trabalham ou pretendam expandir sua atuação neste campo de atividades profissionais. Uma abordagem mais profissional e socialmente comprometida está se forjando no país. Essa é também uma das razões pelas quais os sistemas de ensino, profissionais da educação e instituições educacionais se sentem incentivados a contribuir.

Por outro lado, as instituições educacionais, sejam públicas ou privadas, sentem o desafio da importância de desenvolver estratégias que possibilitem manter seus alunos para além do encerramento de um curso ou de uma etapa de escolarização, abrindo-lhes oportunidades de continuar seus estudos em nível superior ou em cursos de formação ao longo da vida.

Todos estes são indicadores de como o Estado e a sociedade têm evidenciado a compreensão do significado socioeconômico da ampliação da oferta da educação básica e profissional e maior sensibilidade para com as necessidades educacionais dos jovens e adultos e de seus direitos à educação.

Devido ao seu significado amplo de política educacional e social, é fundamental que o PROEJA seja desenvolvido não por iniciativas institucionais isoladas, mas por ações integradas que valorizem as interfaces e estimulem estratégias complementares.

Assim, o Decreto nº 5.840/06, no seu Art. 9º, determinou que o acompanhamento e o controle social do desenvolvimento nacional desse programa sejam exercidos por comitê nacional, com função consultiva. O parágrafo único desse artigo estipula, ainda, que a composição, as atribuições e o regimento desse comitê devam ser definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

O significado do PROEJA como desafio à construção curricular

Para estruturar cursos do PROEJA, as instituições precisam enfrentar e dar respostas criativas para desenho e desenvolvimento curriculares inovadores. Essa tarefa representa, de fato, um grande desafio à criatividade das instituições, dos docentes e dos especialistas envolvidos, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do Ensino Médio na modalidade EJA à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturas curriculares com níveis mais complexos de regulamentação.

O primeiro desafio à construção curricular no âmbito do PROEJA refere-se à elaboração de uma síntese que seja capaz de dar conta de atender a todas as definições e determinações decorrentes da aplicação da legislação educacional concernente aos três campos envolvidos: educação básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e Educação de Jovens e Adultos.

Além das determinações gerais e específicas constantes das Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96), do Decreto nº 5.154/04, das Diretrizes Curriculares Nacionais (para o Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos), Resolução CNE/CEB nº 01/05 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Estágio Supervisionado, é preciso também observar as normas complementares do Sistema de Ensino da Unidade Federada e as exigências de cada instituição de ensino contidas no seu Projeto Pedagógico.

Em termos de carga horária mínima, para o Decreto nº 5.840/06, essas definições significam: a) cursos orientados à formação inicial e continuada de trabalhadores com mil e quatrocentas horas, que incluem, pelo menos, mil e duzentas horas para educação básica e duzentas horas para a formação profissional; b) cursos destinados à formação técnica de nível médio combinada com o Ensino Médio na modalidade EJA com duas mil e quatrocentas horas, das quais mil e duzentas horas devem ser preservadas para a educação básica, à qual se acrescenta a carga horária mínima correspondente à área profissional da habilitação oferecida.

É importante ter claro o desafio do caráter multidimensional da proposta pedagógica, que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional, simultaneamente. Além das implicações decorrentes dessa associação, é importante atinar para a característica também plural da Educação de Jovens e Adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

A natureza da problemática envolvida indica a necessidade de tomar a especificidade da EJA como princípio metodológico primário do desenho e da organização curriculares, sem que

isso signifique descuido com relação às exigências didático-pedagógicas da Educação Profissional.

Por que a adoção desse critério? Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA é uma modalidade educacional, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, pois “o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência”.

As medidas para comparação encontram-se nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e para a organização curricular da Educação Profissional. Para tanto, é preciso interpretá-las e aplicá-las, mas como um modo especial de ser, à feição da Educação de Jovens e Adultos.

Não é desnecessário enfatizar que se trata de um campo muito complexo. O desenvolvimento do PROEJA representa, então, uma grande oportunidade para sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais da educação. Além da mudança conceitual muito profunda que houve na forma de entender a EJA, que resultou na obsolescência do paradigma anterior que informava as práticas do Ensino Supletivo, há o desafio de inovar na Educação Profissional mediante essa combinação curricular.

Essa associação com a formação específica introduz novos elementos nessa mudança paradigmática e requer a criação de alternativas curriculares e pedagógicas e de situações de ensino-aprendizagem que levem em conta as necessidades de profissionalização dos jovens e adultos pouco escolarizados, indo além da sua escolarização básica.

A qualidade da concepção e da efetividade no desenvolvimento de um projeto pedagógico assim orientado requer uma mudança no entendimento de todos os que se propõem a levá-lo a termo e, ainda, a capacidade da equipe executora de lidar com situações heterogêneas,

complexas e inovadoras e com universos sociocognitivos diferentes e que, às vezes, se opõem contraditoriamente, ainda que não de forma legitimamente justificada.

É, por outro lado, uma oportunidade ímpar para uma instituição educacional se colocar como referência e em posição de vanguarda, respondendo a um leque variado de expectativas e interesses, processo que levará, sem dúvida, à constituição de um corpo de profissionais formados com capacidades específicas para dar conta de corresponder aos direitos à educação básica e profissional na juventude e na vida adulta.

É necessário um interesse maior por parte das faculdades e centros de Educação que ministram cursos de Pedagogia e de Licenciaturas na formação de profissionais para atuar nesse campo e na produção de conhecimentos, uma vez que não se encontram com facilidade materiais conceituais e didáticos aplicáveis aos desenhos curriculares com essa especificidade. Urge, por outro lado, investir na produção destes suportes e ferramentas e, sobretudo, na capacitação dos profissionais que, direta ou indiretamente, se envolveram e se envolverão na execução dos cursos e programas do PROEJA.

O significado socioeconômico desse programa reclama a urgência de sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, mas o patamar das exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais, na atualidade, é mais alto e pede que se cuide com maior zelo e empenho das condições e dos meios que favoreçam resultados e possibilitem uma oferta educacional de maior qualidade.

Há, sem dúvida, um conjunto de experiências educacionais exemplarmente ricas e criativas no campo curricular e pedagógico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, bem como no diálogo entre diversos atores da sociedade civil e destes com o Estado, o que constitui uma importante base de apoio para o desenvolvimento deste programa.

Contudo, é preciso reconhecer que grandes insuficiências, ainda flagrantes, precisam ser equacionadas. Muitos programas e ações se desenvolvem de forma descontínua e as políticas governamentais carecem de maior articulação e sustentação. É preciso um avanço

significativo na pesquisa e na produção de conhecimentos para subsidiar a formação e a atuação dos educadores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

No caso da EJA, na sua grande maioria, as experiências têm se dado em cursos noturnos, em horários ociosos de escolas públicas de Ensino Fundamental ou em escolas privadas com estrutura insuficiente para garantir qualidade educacional. A perspectiva que orienta a maioria dos projetos pedagógicos é assistencialista e compensatória, como decorrência da suposição de que essa modalidade educacional integra um sistema de ensino paralelo, independente e inferior ao sistema regular.

Esse viés contribui para reproduzir a seletividade, a exclusão, o autoritarismo e o ensino precário, mnemônico, centrado na subordinação do educando como objeto passivo. São atuações que carecem de profissionalismo, marcadas pela falta de definições claras, pelo voluntarismo, campanhas emergenciais, apelos à improvisação e a soluções conjunturais.

A possibilidade de interseção curricular entre esse campo e a Educação Profissional, que também apresenta dificuldades que lhe são próprias, não pode, portanto, significar somatório de fragilidades. É por isso que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação tem procurado realizar e estimular investimentos em atividades formativas para os profissionais docentes e a produção de conhecimentos e de ferramentas didático-pedagógicas.

Cursos de especialização para a formação de professores das redes públicas de ensino, tendo em vista o desenvolvimento do PROEJA como uma política educacional duradoura, foram iniciados em agosto de 2006 em todo o país. Espera-se que os docentes desses cursos sejam capacitados a ajudar na construção desse novo campo conceitual, pois essa experiência também está sendo vista como um espaço fundamental para a discussão dos problemas e dificuldades e para a socialização das soluções e alternativas que possam ser encontradas.

O desafio maior com relação ao desenho e à organização curriculares encontra-se na concretização efetiva da composição sintética dos campos educacionais envolvidos, de

maneira que sejam incorporados os avanços que cada um traz, para que, numa perspectiva de superação, surja algo inteiramente novo em relação às experiências que nele deságuam.

Essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica, seja de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, formação inicial e continuada, de Ensino Fundamental ou Médio, de Educação de Jovens e Adultos, para introduzir-se num processo de um novo aprendizado, que implica, em primeiro lugar, a conscientização da necessidade de harmonizar conteúdos, e que pede inserções de novos conteúdos em suas práticas e coordenação temporal de suas ações didáticas, considerando as demandas de compartilhamento e de cooperação, mesmo que se trate da forma concomitante de oferta educacional. Numa perspectiva mais avançada de complementação, pede, ainda, que se estruture o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e até transdisciplinar.

Há pontos de partida que favorecem a construção de um currículo inovador para os cursos do PROEJA, consensos que devem ser considerados e sobre os quais se deve prosseguir, como, por exemplo:

a) Conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige; suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; b) Considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola – os valores e os conhecimentos prévios adquiridos por estes públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho; c) Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como caminhos diferentes de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política; d) Considerar que a capacidade de aprendizagem destes segmentos é potencialmente capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais; e) Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado para suas vidas; f) Respeitar o direito que elas têm de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na lida de seu cotidiano.

Para prosseguir, contudo, é preciso dar respostas para situações-problema, tais como:

a) Construções mentais estruturadas com base simplesmente nas relações com o meio social e cultural vivente, o que corresponde, em muitos casos, desprovemento de instrumentos formais satisfatórios de registros intelectivos; b) Reduzida porcentagem da capacidade de utilização de tecnologia de informação e comunicação; c) Pouco aproveitamento de atividades formativas já experimentadas anteriormente; d) Insuficiências no letramento, manifestadas, por exemplo, no entendimento de conceitos envolvidos nos campos de formulários que precisam ser preenchidos; e) Universo vocabular restrito, dificultando os processos de comunicação; f) Noções praticamente inexistentes de idiomas estrangeiros; g) Falta de autonomia, embora haja potencialmente maior capacidade para o auto-aprendizado do que em crianças; h) Auto-estima comprometida, sentimento de inferioridade e de incapacidade; i) Necessidade de aceitação, segurança e afirmação na sociedade; j) Expectativas ambíguas e contraditórias com relação ao retorno à atividade escolar; l) Visão individualista e utilitarista de educação; m) Pouco tempo para o estudo fora da sala de aula, entre outras.

São situações-problema que pedem uma grande atenção para a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem na vida pessoal e na realidade local na configuração das experiências e interesses dos alunos. É fundamental desenvolver atividades que incentivem a aprendizagem dos alunos com os próprios pares e em equipe; considerem os tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; realizem práticas inter/transdisciplinares e de interculturalidade e respeitadas com relação à diversidade.

Para que tudo isso possa se realizar, condições de infra-estrutura (salas de aula, biblioteca, laboratórios, etc.) são requisitos básicos que devem ser criteriosamente observados, bem como a composição do corpo docente e técnico-administrativo, elementos que também integram e afetam os arranjos curriculares.

Especial atenção deve ser dada às razões mais profundas e menos evidentes do fenômeno da evasão dos alunos. Não se pode subestimar o esforço que representa a volta à escola para os segmentos socioeconômicos mais desfavorecidos e o sentido de ambigüidade que o estudo e a escola lhes despertam.

A experiência escolar precisa ganhar significância, partir de problemas cotidianos e se orientar por mediações pedagógicas estimulantes, tais como conteúdo e materiais didáticos que promovam a contextualização no processo ensino-aprendizagem e, que permitam exercer as faculdades de atribuir ou captar os sentidos e os significados dos enunciados ou dos conteúdos curriculares, mediante o relacionamento destes com os eventos, coisas ou pressupostos, que estão em suas origens ou nas suas aplicações práticas, tendo em vista tornar o processo de conhecimento ou de ensino-aprendizagem significativo, interessante e expressivo para professores e alunos. Explorar, com efeito, o potencial educativo da relação entre educação profissional e educação geral e básica.

Também deve ser fortalecida a capacidade de os professores trabalharem com as “variações dialetais” e com as supostas diferenças entre o código restrito, proveniente do meio sociocultural de origem, e o código elaborado, priorizado pela escola.

Com relação ao material pedagógico, é de fundamental importância ter atenção à necessidade de sua adequação às faixas etárias dos alunos, ao seu perfil sociocultural e às necessidades de uma educação profissional de qualidade. Assim, inovações na forma de tratamento e no próprio conteúdo programático devem ser previstas sem, contudo, dispensar ferramentas já disponíveis como, por exemplo vídeos, laboratórios, equipamentos.

É importante não esquecer atividades complementares de desenvolvimento cultural e científico, de apoio psicopedagógico, de motivação, orientação e acompanhamento do desenvolvimento profissional e de integração, bem como um adequado acompanhamento dos estágios, quando esses forem exigência curricular.

É preciso prever o desenvolvimento de políticas de monitoramento (acompanhamento e avaliação) do corpo docente, dos discentes e dos egressos, para que efetivamente o PROEJA se consagre como política pública consistente e duradoura.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que disciplina cursos na modalidade EJA, é clara com relação aos resultados esperados: cursos que ofereçam um patamar igualitário de formação,

que considerem as situações, perfis e faixas etárias dos estudantes, que sejam inclusivos e que levem em conta as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Por outro lado, a opção de integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio não representa uma volta à antiga Lei n. 5.692/71, que não previa um real entrosamento entre os dois ensinos.

É preciso que os cursos técnicos sejam concebidos a partir da clara definição do perfil de conclusão de curso, com base em elementos de leitura da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, das demandas sociais e da vocação da instituição de ensino. Há necessidade, ainda, de que esses cursos sejam inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, como forma de sua validação nacional.

3. Conclusão

Para que o PROEJA cumpra os significados discutidos neste texto – o socioeconômico e o de construção curricular inovadora – é fundamental que os profissionais e os responsáveis pelos cursos que se desenvolvem e desenvolverão no seu âmbito tenham um verdadeiro compromisso com os processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, eles precisam se pautar pela visão de totalidade, por práticas pedagógicas globalmente compreensivas do ser humano em sua integralidade, por abordagens integradas e integradoras do processo pedagógico e da teoria com a prática, pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela pertinência dos conteúdos, pelo estímulo à criatividade e pela relevância social e ética.

Esse trabalho pedagógico, fundamentado no trabalho como princípio educativo, vai muito além do que preparar para o trabalho, pois tem a ver com a própria constituição do ser humano como sujeito de sua vida.

É uma aposta que se integra a outras que vêm acontecendo e fazendo a mobilização social e educacional no país. Tem chances de dar certo, mas depende da consciência das dificuldades que precisam ser superadas, da clareza quanto aos objetivos visados e, sobretudo, dos meios tornados disponíveis e dos esforços que devem ser feitos.

Elementos de ciência, cultura, tecnologia e do mundo do trabalho formam o caldo de referências para a construção de currículos inovadores e estrategicamente orientados à aprendizagem significativa, ao desenvolvimento integrado e sustentável, às necessidades, aspirações e expectativas dos alunos e à transformação da realidade em que vivem.

Para tanto, é preciso que as alternativas didáticas de integração, no âmbito desse Programa, sejam planejadas, acompanhadas e avaliadas; que os esforços visando à integração sejam contínuos e participativos e que as experiências sejam sistematizadas, registradas, avaliadas e tenham seus bons resultados socializados.

Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC; Unesco, 2003.

ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Campinas: Papirus, 1999. p.131-164.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago., 1999, 47-55.

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

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

_____. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

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

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

_____. Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. _____ PNAD 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

_____. Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

_____. PNAD 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BRASIL. INEP. MEC. Censo da Educação Básica. Brasília: INEP, 2003.

_____. Censo da Educação Básica. Brasília: INEP, 2004.

_____. Censo da Educação Básica. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE). Brasília: MTE, 2002.

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o Ensino Médio*. São Paulo: Papirus, 2000.

CANDAU, V (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____. (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARBONNEL, Jaume. *A aventura de inovar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUZ, José Luiz Vianna da (org.). *Brasil, o desafio da diversidade*. São Paulo: Senac, 2005.

- FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- FILMUS, D. et al. *Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: Unesco; MEC, SETEC, 2002.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 205.
- _____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael. & HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUARNIERI, Maria Regina. *Aprendendo a ensinar*. Campinas: Autores Associados.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: *Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004*. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.
- JORGE, Leila. *Inovação Curricular: Além da mudança dos conteúdos*. Piracicaba: Editora Unimep, 1993.
- MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.
- RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria prática na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 33-52.
- SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TORRE, Saturnino de la. *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson, S. L. 1997

Notas:

¹ O texto original do programa 2 desta série foi editado, para atender às especificações do Boletim do Salto para o Futuro, tendo em vista que alguns temas abordados pela autora já haviam sido contemplados nos outros textos da série. Os interessados em conhecer a versão integral poderão solicitá-la à autora, por e-mail.

² Centro Universitário UNA – ismachado@uai.com.br

³ Compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas (§ 5º do Art. 1º do Decreto nº 5.840/06).

PROGRAMA 3

O PROEJA E O DESAFIO DAS HETEROGENEIDADES

*Simone Valdete dos Santos*¹

A Educação de Jovens e Adultos se coloca em um campo pedagógico conceitual que vou denominar como “Desordem”.

Desordem porque rompe com a construção moderna da escola dividida, organizada em séries, em etapas, que define um sujeito “pronto” no conhecimento fundamental; um sujeito “pronto” em um conhecimento médio; um sujeito “pronto” no conhecimento para algum ofício, quando o principal princípio da EJA é a “*Educação ao longo da vida*”. Nunca estamos prontos, sempre estamos vivenciando novas aprendizagens, pois a vida nos propõe metamorfoses, as quais demandam outros conhecimentos, novos conhecimentos. Podemos tomar como exemplo a formação continuada dos professores, em cotidiana transformação.

Utilizo aqui a “desordem” como categoria conceitual baseada na obra do antropólogo Georges Balandier², que considera que há sempre uma ordem escondida na desordem, ou seja, a desordem não é “bagunça”, mas o imprevisível, o aleatório. Privilegiam-se os dinamismos, os movimentos, os processos, em detrimento das permanências, das estruturas.

O aluno/a aluna da EJA foi expulso(a) da escola regular ou a ela não chegou. Está fora da idade considerada “certa”; na maioria das vezes é um aluno/uma aluna que trabalha, ou está à procura de trabalho, não tendo tempo disponível, principalmente no que os professores consideram como tempo ideal para aprofundar seus estudos. Diante disso, os alunos e as alunas da EJA são a própria desordem da escola regular e explicitam, desvendam os fracassos desse modelo “ideal” escolar.

Balandier considera que existem “figuras de desordem”, que materializam o diferente, o desajuste, exemplificando com a figura do filho mais novo, do estrangeiro, da mulher na sociedade patriarcal. Amplio a categorização de figuras de desordem de Balandier para o aluno e para a aluna da EJA na escola regular: são diferentes daqueles que cursam, na idade

“certa”, o Ensino Fundamental ou o Médio; desafiam para estudar aqueles que não trabalham, que não assumem uma série de responsabilidades junto à família; desafiam os conteúdos curriculares para serem apreendidos pelas pessoas nas diferentes idades, com diferentes credos religiosos, nas diversas realidades, com diferentes trajetórias de vida; desafiam a organização curricular canônica da escola.

A escola regular, para envolver este aluno/esta aluna que já evadiu ou que nunca frequentou escola, necessita de uma outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando a experiência destes alunos, proporcionando uma oferta contínua de promoção e valorização, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo.

Nesta desordem, o heterogêneo e o diferente compõem lógicas constitutivas, possibilitando à comunidade escolar experimentar novas formas de ser escola, potencializadoras de práticas pedagógicas inclusivas que, ao se efetivarem, diminuem as demandas para EJA. Entretanto, esta oferta, que deveria ser compensatória, assume percentuais expressivos, sobretudo no meio rural, implicando políticas públicas regulares na meta da maioria da população concluir o Ensino Fundamental.

Demarcarei este campo conceitual nomeando-o como “Desordem”, considerando também as relações de gênero, a diversidade geracional, o trabalho e as éticas religiosas. A EJA mostra que é possível aprender nas diversas idades, convivendo estas diferenças geracionais na sala de aula; observando as diferenças de gênero e opções sexuais; considerando as diversidades do mundo do trabalho e da relação campo-cidade; considerando as necessidades educativas especiais; considerando as diferentes éticas religiosas presentes na relação de sala de aula, valorizando no currículo as diferenças étnicas de nosso país mestiço.

O heterogêneo como campo da “Desordem”

Álvaro Vieira Pinto, membro da equipe de Paulo Freire na Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, interrompida pelo Golpe Militar, apregoava a necessidade de investirmos na Educação dos Adultos, para que estes valorizassem o estudo de seus filhos. Logo, as políticas públicas de Educação Básica precisam considerar este princípio: investir no adulto para que este invista na criança, no adolescente, no jovem.

As classes de EJA da escola, outras presentes fora do espaço escolar (associação de moradores, clube de mães, igrejas, organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos...), as atividades realizadas com os pais das crianças, dos adolescentes, dos jovens estão na perspectiva de uma Educação de Adultos multicultural, permanente, ao longo da vida.

Reconhecendo na escola um campo privilegiado de saberes em disputa, estando, de um lado, o saber historicamente construído, intitulado como saber científico, e de outro o saber popular, que serve ao provimento cotidiano da vida. O projeto político-pedagógico da escola precisa considerar estes diferentes saberes constituídos na e pela experiência de vida de jovens e adultos, bem como os espaços de expressão que eles têm na escola, sendo as festas, a participação dos clubes de mães, os grupos de hip-hop, a capoeira, momentos tão educativos e expressivos quanto as verificações bimestrais, as saídas de campo para o cinema, museus, centros culturais, entre outros.

Movimento concomitante é o processo de formação continuada dos professores e das professoras da EJA, constituídos como espaços de leitura e registro, envolvendo os próprios profissionais e suas práticas com reflexões diárias de seu fazer, de seu pensar educativo. Desvendar as necessidades primárias de aprendizagem do jovem, do adulto, como por exemplo: aprender a ler para localizar passagens bíblicas ou de outros textos de seu interesse; para fazer a carteira de motorista; qualificar-se para disputar uma vaga de emprego; para organizar da forma mais adequada o currículo; para ler e criar partituras musicais; para

calcular a área de terreno onde fez uma roçada... Necessidades que determinam processos de aprendizagens diferentes entre adultos, jovens e crianças.

Relações de Gênero em EJA

O imaginário da sociedade moderna se consolidou na figura do patriarca (o homem) chefe da família nuclear (pai, mãe e filhos). Vivemos, principalmente desde as últimas décadas do século passado, uma profunda transformação desse modelo, observando o número de divórcios, separações que promovem as mulheres como chefes de família, são elas que assumem a providência dos filhos.

Pesquisas já demonstraram que muitas jovens, adolescentes param de estudar tendo como causa a gravidez, também o casamento³, situações vinculadas ao gênero feminino que interditam sua presença na escola. Nesse sentido, é fundamental a observação das causas que levam as mulheres a evadir, pois pode ser um marido ciumento que não reconhece a importância do estudo para sua companheira, necessitando aí uma intervenção cuidadosa por parte dos educadores. As mulheres das classes populares, na sua maioria, desejam que seu companheiro se capacite, objetivando o crescimento do casal, no entanto boa parte dos homens não compartilha do mesmo desejo, temem a formação de sua companheira e não as incentivam ao estudo.

Da mesma forma, é necessária a inclusão, no currículo da EJA, do entendimento do corpo, dos métodos contraceptivos e da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, vistos como temas imprescindíveis.

A EJA e mundo do trabalho

O assalariamento está em crise mundial. O Brasil, que teve um idiossincrático⁴ Estado de Bem-Estar Social, enfrenta em desvantagem o encolhimento dos direitos trabalhistas, pois, mesmo com a abolição da escravatura em 1888, teoricamente substituída pelo trabalho

assalariado, sempre convivemos com o trabalho informal. Muitas vezes, os alunos e as alunas da EJA, jovens e adultos, nunca obtiveram trabalho com carteira assinada, “se viram” como podem na informalidade.

O PROEJA, enquanto política pública que articula Ensino Médio, EJA e Educação Profissional, pressupõe tal oferta de qualidade, a qual possibilite o ingresso ao trabalho formal, à capacitação dentro do ofício, ao investimento em alternativas de cunho solidário: associações, cooperativas.

A carga horária de Educação Profissional do PROEJA vislumbra o entendimento desta crise atual do emprego, que o trabalhador jovem ou adulto reconheça o seu currículo, a sua preparação, sem responsabilizar-se pelo desemprego, interpretando este fenômeno econômico e social de efeitos perversos que, nesta desordem, pode promover alternativas de geração de emprego e renda que não sejam necessariamente um emprego com um patrão, mas que promovam a vida, a cidadania e a solidariedade.

Neste sentido, a especificidade de projetos pedagógicos para o trabalhador do campo e para o trabalhador urbano é essencial, pois além da crise do trabalho ser diferente – para o trabalhador do campo a Reforma Agrária é tão paliativa quanto fundamental; são lógicas de mundo diferentes, hábitos alimentares, festas próprias e modelos de pobreza distintos, pois a pobreza no campo é bem mais aguda: o maior número de analfabetos, o mais dificultado acesso à informática. A valorização de experiências exitosas de EJA no campo, vinculadas à Comissão Pastoral da Terra, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, contribui para abrandar os índices oficiais de pobreza no meio rural do ainda latifúndio brasileiro. No meio urbano, ocorrem experiências em EJA como feiras populares dentro da escola, nas quais os alunos e as alunas vendem seus produtos artesanais, alimentícios, organizam cooperativas, apresentam poesias, teatros, experiência que ocorre na rede municipal de Gravataí, no Rio Grande do Sul⁵.

Éticas religiosas, matrizes étnicas em EJA

Reconhecer mulheres e homens, negros e brancos na sala de aula é também reconhecer a possível descendência portuguesa, africana, indígena, e daí, os açorianos, os nagôs, os malês, os guarani, os kaingang, os italianos do sul da Itália, os alemães católicos, os alemães protestantes... Ou seja, aprofundar o estudo de nossas matrizes étnicas sem brancos genéricos, ou negros genéricos ou índios genéricos, pois no entendimento radical dessas diferenças talvez se explique a negritude de Machado de Assis, a descendência indígena da autora deste texto, a tolerância lusa à mestiçagem, a entrada de judeus, de árabes no Brasil.

Mestiçagem, mistura cultural que vai, muitas vezes, compondo éticas religiosas⁵ no tratamento solidário dos pentecostais entre si, na relação coletiva dos seguidores dos cultos afros, em situações cotidianas dos meios populares em que toda a solidariedade, toda a ajuda é bem-vinda para evitar a fome, a tristeza.

Não estamos defendendo, porém, que na sala de aula de EJA deva ocorrer o estudo das religiões e a pregação de suas verdades, outrossim, pressupomos o reconhecimento das éticas construídas dentro dos diferentes credos religiosos que favoreçam a união do grupo, articulem, congreguem. Reconhecer aí a representação dos jovens e dos adultos pelos movimentos sociais, pelos sindicatos, mas também por suas igrejas.

Da mesma forma, favorecer a pesquisa da origem da vila, da comunidade, que descendência indígena é essa e sua forma de ver o mundo, que descendência açoriana é essa é sua forma de ver o mundo, valorizando o jovem e o adulto nas suas diferenças, na fecundidade de tais “desordens”.

Valorizar e compreender a beleza de nossas diferenças de idade, de nossas opções sexuais, da nossa relação com o trabalho, das nossas escolhas religiosas e de nossas matrizes étnicas... Essas múltiplas identificações compõem uma classe regular de EJA. Essa “desordem” gesta uma ordem fecunda, a fim de entender um pouco do que somos, onde estamos, o que queremos.

Notas:

¹ Doutora. em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, integrante da comissão técnica da Secretaria de Educação Tecnológica / MEC que formulou o documento base do PROEJA.

² Especialmente na obra: BALANDIER, Georges. A desordem: Elogio do Movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

³ In: SANTOS, Simone Valdete dos. Ensino Supletivo de 1º grau na Fábrica: Motivos do Abandono da Escola Regular. **Espaços na Escola**. Ijuí/ UNIJUÍ, Ano IV, n.32, abr./jun. 1999, p.43-52.

⁴ In: SANTOS, Simone Valdete dos. **O Ser e o Estar de Luto na Luta: Educação Profissional em Tempos de Desordem – Ações e Resultados do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS (2000-2002)**. Porto Alegre: UFRGS, Tese de Doutorado — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

⁵ SANTOS, Simone Valdete dos. Educação de Jovens e Adultos: possibilidades do fazer pedagógico. In: **Teorias e Fazeres da Escola em Mudança**. Filipouski, Ana Maria Ribeiro et al. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

⁶ In: SANTOS, Simone Valdete dos. *O Ser e o Estar de Luto na Luta: Educação Profissional em Tempos de Desordem – Ações e Resultados do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS (2000-2002)*. Porto Alegre: UFRGS, Tese de Doutorado — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Dante Henrique Moura*¹

Uma aproximação ao objeto de estudo

Conforme expresso no próprio nome, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – visa oferecer oportunidades educacionais que integrem a última etapa da educação básica a uma formação profissional. Esses cursos têm como destinatários os jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental, mas que ainda não têm nem o Ensino Médio nem uma profissão técnica de nível médio.

No que diz respeito à educação básica de jovens e adultos no Brasil, pode-se afirmar que predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descon continuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. Por outro lado, a cada dia, aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do adulto em situação de aprendizagem escolar (CABELLO, 1998).

No outro pólo, as instituições que atuam na educação profissional e tecnológica – EPT, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET, Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e escolas técnicas vinculadas às universidades federais –, como nos sistemas estaduais e nas redes nacionais de formação profissional que integram o denominado Sistema “S”, não existe linha de ação especificamente voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora algumas delas tenham muitos jovens e adultos como alunos.

O PROEJA surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descon continuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além

disso, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

Um dos grandes desafios do Programa é, portanto, integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional pública do Estado brasileiro para o público da EJA.

E, finalmente, como uma utopia necessária, o desafio de que, no futuro mediato, mas não remoto, seja possível que o Estado brasileiro efetivamente garanta aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, permanência e conclusão da educação básica numa perspectiva politécnica ou tecnológica, com qualidade, e de forma universalizada na faixa etária denominada “regular”. Ao alcançar essa universalização, a EJA assumirá um outro papel, ou seja, ao invés de se destinar à formação inicial, poderá direcionar-se para a formação continuada da classe trabalhadora e, portanto, para a capacitação com vistas ao exercício de atividades mais complexas dentre as profissões técnicas de nível médio e, inclusive, como forma de contribuir para a universalização do acesso à educação superior. Claro que, para alcançar esse estágio, muitas décadas serão necessárias. Mas, para que isso possa ocorrer, mesmo em um momento do futuro impossível de ser previsto agora, é necessário que políticas como as que tratamos neste texto sejam efetivamente construídas e levadas a cabo pelo Estado brasileiro.

Nesse contexto, a Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica tem um papel relevante. Algumas características dessas instituições potencializam a função que elas podem assumir nesse processo. Em primeiro lugar, estão presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, mas não com menor importância, está sua experiência no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nesse contexto, a partir da vigência da Lei nº 3.552/1959, as instituições que deram origem aos atuais CEFET passaram a atuar na parte final da educação básica – atual Ensino Médio – e nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Em alguns momentos históricos, essa atuação ocorreu de forma integrada, mesmo que essa integração não tenha ocorrido em toda a plenitude de seu significado. Em outros momentos, de forma separada, ou seja, Ensino Médio por um lado e cursos técnicos de nível médio por outro. Entretanto, nas últimas quatro ou cinco décadas, essas ofertas educacionais estiveram presentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa experiência, associada à reconhecida qualidade dos cursos oferecidos pela Rede em todo o país, qualifica suas instituições como referência de qualidade nessas esferas educacionais.

Por outro lado, é pouca ou quase nenhuma a experiência da Rede no que se refere à atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Alguns equívocos que marcaram a gênese do PROEJA

As intenções explicitadas no PROEJA são coerentes com as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica definidas pelo atual Governo Federal (MEC, 2004), as quais apontam para a necessidade da EPT articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho e interagir com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais. Igualmente, são coerentes com o mais importante instrumento legal produzido durante o governo Lula no campo da EPT – o Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97 do Governo FHC. Esse último Decreto (nº 2.208/97) determinava a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Enquanto isso, o primeiro (nº 5.154) volta a permitir a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EPT voltada para a formação integral dos cidadãos².

Apesar dessas intenções explícitas no Programa e das potencialidades da Rede Federal de EPT para contribuir com seu êxito, alguns equívocos importantes marcam a gênese dessa iniciativa governamental. Foi a Portaria nº. 2.080/05 que inaugurou esse tema. Entretanto, tal dispositivo não poderia ferir o Decreto nº. 5.224/04, de maior hierarquia, e determinar que todas as instituições federais de EPT - IFET oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA, estipulando, inclusive um percentual mínimo de vagas dessas instituições que deveriam ser destinadas ao PROEJA. Essa Portaria carece de legalidade, pois o Decreto nº. 5.224/04, que dispõe sobre a organização dos CEFET, estabelece, em seu artigo primeiro, que “os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET –, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, **detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar**” (Decreto nº. 5.224/04. Grifo nosso).

Após poucos dias de vigência, o conteúdo da Portaria nº. 2.080/05 foi ratificado, quase integralmente, pelo Decreto nº. 5.478/05, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o PROEJA. Essa parece ter sido uma tentativa de resolver o problema de hierarquia das normas, mas o objetivo não foi alcançado, pois o Decreto nº. 5.224/04 permanece em pleno vigor.

Na esfera político-pedagógica, as poucas IFET que ofereciam EJA, à época da publicação do mencionado Decreto, não o faziam na forma integrada à Educação Profissional. Dentre as experiências registradas na Rede, se destacam as dos CEFET de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum dos casos havia oferta integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. A maioria delas diz respeito apenas à educação básica, enquanto algumas relacionam educação básica e profissional na forma concomitante.

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no Ensino Médio propedêutico e muito menos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Na verdade, no país, não existem profissionais formados

para atuar nessa oferta, pois, conforme mencionamos inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

Ainda destacamos que alguns CEFET oriundos de EAF reduziram substancialmente o quadro docente do Ensino Médio nos últimos anos, em função do Decreto nº. 2.208/97. Nessas instituições, simplesmente, não há corpo docente suficiente sequer para oferecer cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental. Logo, não seria razoável exigir que a Rede passasse a ofertar, obrigatoriamente, para a nova modalidade, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia.

Portanto, não é preciso grande esforço de análise dos fatos para constatar que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados.

Essas questões aqui abordadas, além de outras, foram objeto de produção acadêmica apresentada em congressos científicos e publicados em periódicos especializados (MOURA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; entre outros).

Além disso, a SETEC/MEC realizou, durante o segundo semestre de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das IFET, com vistas à atuação no PROEJA. Na verdade, essa ação, ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação o Programa.

Todo esse contexto, aliado à mudança na equipe dirigente da SETEC no último trimestre de 2005 — tendo a nova equipe se mostrado sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede — implicaram uma mudança de rumos no caminho da implantação do PROEJA, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação. O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural

(MEC/SETEC, 2005), que teve como tarefa elaborar um documento base (MEC, 2006)³ de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta para a perspectiva de transformar esse Programa em política pública educacional.

O PROEJA como política pública de educação: a necessária articulação entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais

Para tratar e justificar a necessidade dessa articulação, é necessário abordar a questão do acesso, da permanência e da qualidade da educação básica no País, ainda que resumidamente. De forma muito sintética, podemos dizer que se está alcançando a universalização do Ensino Fundamental, mas persiste o problema de sua qualidade e a dualidade, público *versus* privado.

Por outro lado, no Ensino Médio, só são oferecidas cerca de 40% das vagas necessárias. Além disso, falta um sentido, uma identidade para o tipo de Ensino Médio que é proporcionado à população e, portanto, urge buscar essa identidade. Essa falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público, o que contribui para a falta de qualidade, mesmo se nessa análise nos abtivéssemos de considerar os problemas inerentes à concepção. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do Ensino Médio na faixa etária denominada de “própria” ou “regular”. Esses coletivos vêm conformando de maneira crescente o vasto público de jovens e adultos que demanda por esse direito não concretizado na adolescência⁴.

Postas, sinteticamente, as questões relativas à educação básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – neste texto nos concentraremos na discussão relativa ao Ensino Médio, por sua relação mais direta com a atuação da Rede Federal de EPT.

Na sociedade brasileira, esse ciclo educacional é pobre de sentido, tanto na esfera pública quanto na privada. Nessa perspectiva, reafirmamos a necessidade de conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou

formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)⁵. Esse Ensino Médio, aqui mencionado, deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Entretanto, esse tipo de oferta não é proporcionado de forma ampla à população, pois grande parte das escolas privadas concentra seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas, mais bem reconhecidas que as universidades privadas, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular).

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Dessa forma, grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tenta reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não consegue fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho, nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior (MOURA, 2006).

Outra possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁶, instituições que historicamente atuam com referência nos vários componentes que constituem a formação integral. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda.

Para ilustrar melhor essa afirmação, apresentamos a distribuição das matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil, em 2005.

Tabela 1 – Matrícula no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil por dependência administrativa

Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
		Presencial	Semipresencial		
Brasil	9.031.302	1.223.859	493.733	10.748.894	707.263
Federal	68.651	429	-	69.080	83.762
Estadual	7.682.995	1.029.795	455.709	9.168.499	188.042
Municipal	182.067	43.470	17.061	242.598	23.545
Privada	1.097.589	150.165	20.963	1.268.817	411.914

Fonte: Elaboração do autor do texto, a partir de INEP/Censo Escolar 2005.

Ao analisar a Tabela 1, percebemos que a oferta de cursos técnicos de nível médio corresponde a apenas 6,58% da oferta total do Ensino Médio. Além disso, a oferta, no âmbito federal, corresponde a apenas 11,84% do total de matrículas nesses cursos. E ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (58,24%) do que no público (41,76%), mesmo incluindo-se as esferas municipal, estadual e federal. Finalmente, no que diz respeito ao público da EJA, essa oferta é nula.

Diante desse contexto, assumimos que, no atual momento histórico, o sentido que se busca para o Ensino Médio está em sua integração com a Educação Profissional Técnica de Nível

Médio⁷ e o oferecimento universal de forma pública, gratuita e com qualidade nos sistemas públicos de educação.

Para que essa integração possa sair do plano das idéias para o plano material, na perspectiva da realidade nacional, ou seja, sua implantação nos sistemas públicos de educação, a Rede Federal de EPT tem um papel fundamental. Entretanto, é preciso ter clareza de suas possibilidades, assim como das suas limitações.

Retomemos algumas características dessas instituições que potencializam a função que elas podem assumir nesse processo. O fato de estarem presentes em quase todos os estados da federação e a larga experiência no Ensino Médio e nos cursos técnicos de nível médio, conforme mencionado anteriormente, são os pontos de partida de nossa análise. Por outro lado, a pouca ou quase nenhuma experiência com o público da EJA é um fator limitante que não pode ser desprezado.

Retomando a Tabela 1, constatamos que as IFET detêm apenas uma pequena parcela da oferta de cursos técnicos de nível médio e de Ensino Médio do País. Portanto, é muito importante que a Rede faça um grande esforço no sentido de ampliar a oferta das vagas destinadas a esses cursos. Entretanto, esse esforço tem um limite, pois, mesmo que a totalidade das instituições que integram essa Rede concentrasse todos os seus esforços no Ensino Médio integrado e, especialmente, no PROEJA, as vagas geradas, desde o ponto de vista quantitativo, seriam quase irrisórias frente à demanda da sociedade brasileira, conforme demonstram os dados da Tabela 1. Essa não é uma contradição, pois a função de oferecer as vagas necessárias à universalização do acesso à educação básica no país cabe aos estados e municípios e, nesse caso em particular, como estamos tratando do Ensino Médio, cabe principalmente aos estados da federação.

Diante dessa situação, concluímos que o papel da Rede Federal, no que se refere à oferta do Ensino Médio integrado aos cursos técnicos de nível médio, tanto na Educação de Jovens e Adultos como no caso dos adolescentes egressos do Ensino Fundamental, encontra-se muito

mais no plano estratégico e de ações que viabilizem tais ofertas nos sistemas estaduais do que na sua capacidade quantitativa de oferecer vagas.

Assim sendo, cabe à Rede oferecer o máximo de vagas possível no Ensino Médio integrado – público EJA e adolescentes egressos do Ensino Fundamental –, mas sem perder de vista o plano mais estratégico e estruturante, qual seja: a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades, potencializadas pelas experiências da Rede Federal.

No campo dessas ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre a Rede Federal de EPT e os sistemas estaduais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, na formação docente. O potencial da Rede nesse domínio é muito grande, pois atua historicamente na formação de técnicos de nível médio, inclusive, na forma integrada ao Ensino Médio. Alguns CEFET, principalmente os mais antigos, atuam na formação de professores para a Educação Profissional há décadas. Além disso, nos últimos anos, vários outros CEFET vêm gradativamente passando a atuar nas licenciaturas voltadas para a educação básica, de forma que já estão construindo um bom corpo de conhecimentos no campo da formação de professores. Evidentemente, além dos CEFET, as próprias universidades públicas podem e devem constituir-se em lócus dessa formação.

Outro papel importante a ser desempenhado pela Rede Federal é a construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela se constitui em uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que se estrutrem e se fomentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores.

É necessário, portanto, que haja essa aproximação entre os distintos sistemas educacionais para que se desenvolvam as ações estruturantes necessárias à materialização das intenções previstas no Documento Base do PROEJA (MEC, 2006).

Considerações finais

Quase a modo de revisão, vamos centrar nossas considerações finais na importância da construção de uma política educacional pública e dos correspondentes mecanismos de financiamento para dar sustentação às ofertas integrantes do PROEJA, sem o que se corre o risco de trazer à tona e destinar recursos públicos a mais um programa focal e contingente no âmbito educacional, como já o são Escola de Fábrica, PROJOVEM e PROUNI, para mencionar apenas iniciativas mais recentes na esfera federal de Governo.

Para que tal política tenha a possibilidade de êxito, reafirmamos a necessidade de interação entre os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais, no sentido de buscar a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos, com vistas à construção de um novo campo educacional que terá elementos desses três que o constituirão, mas que não será apenas a somatória deles. Dito de outra maneira, terá identidade própria, constituindo-se em um novo objeto de estudo, que demandará um método específico. Isso implica clareza teórica, em uma nova epistemologia fundamentada na pedagogia do trabalhador, na vontade política e no compromisso ético com a cidadania e a emancipação dos destinatários do PROEJA.

Portanto, para lograr êxito na política defendida ao longo deste trabalho, é imprescindível compreender, dentre outros aspectos, que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identidade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental, pois a aprendizagem é desenvolvida diferentemente por adultos e por adolescentes.

À Rede Federal de EPT cabe, nesse esforço conjunto, priorizar a ampliação de vagas do Ensino Médio integrado tanto para o público EJA como para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental. Paralelamente, ratificamos que também é papel irrenunciável dessa Rede a aproximação aos respectivos sistemas estaduais de educação, no sentido de desenvolver colaborações mútuas que contribuam para a efetivação de ações estruturantes no campo da EPT, nos respectivos estados. Dentre essas ações, podemos destacar, além de outras

inerentes a cada realidade local, a formação de docentes para atuar nessa esfera educacional; a elaboração de projetos político-pedagógicos e de planos de cursos dos centros de EPT em geral e, particularmente, dos que atuam/atuarão no âmbito do PROEJA; a constituição e estruturação de grupos de pesquisa voltados para a construção do conhecimento no âmbito dessa esfera educacional; desenvolvimento de estudos que possam contribuir para a definição dos cursos a serem oferecidos, considerando-se as necessidades e características dos destinatários e o desenvolvimento socioeconômico local.

Finalmente, queremos ressaltar o alcance socioeconômico que pode ter o PROEJA, caso seja transformado em política pública a ser implementada tanto na Rede Federal como em outros sistemas públicos de educação por meio de processos participativos, planejados e que integrem essas distintas esferas educacionais. Alcançando este objetivo, poderá efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária ou, pelo menos, para a diminuição das desigualdades existentes.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

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

CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. In: **Revista diálogos**, vol 14. Madri, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do neddate. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em 09.08.2005

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** [online]. out. 2005, vol.26, no.92 [citado 11 Julho 2006], p.1087-1113. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso 11.07.06

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: abril de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf >. Acesso 11.07.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2.080**, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em 07.04.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Portaria nº 208, de 1º de dezembro de 2005. Dispõe sobre a criação de um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar o documento base para o PROEJA. Brasília, DF: 1º de dezembro de 2005.

MOURA, D. H. **Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação**. Mimeo: 2006.

_____. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: impasses tendências e perspectivas. **Anais...** JoãoPessoa: UFPB, 2005.

Notas:

¹ Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN, Engenheiro Eletricista pela UFRN e Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Consultor desta série.

² Para um maior aprofundamento com relação ao processo de revogação do Decreto nº 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/04, sugerimos ver CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do Neddade. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em 09.08.2005.

³ No Documento Base do PROEJA, consta uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa. Nele, também são discutidos os princípios dos projetos político-pedagógicos que podem fundamentar as ofertas decorrentes do Programa, além de diretrizes gerais para a sua operacionalização.

Ressaltamos que o documento aponta para a urgente necessidade de promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera educacional, articulando-a com o fomento a linhas de pesquisa nesse campo, como forma de efetivamente contribuir para a transformação do Programa em uma política pública de educação.

⁴ Para um maior aprofundamento, sugerimos ver o Documento Base do PROEJA (MEC, 2006). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/>.

⁵ Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Entretanto, como o objetivo central deste trabalho não está circunscrito a essa oferta educacional, sugerimos, para um maior aprofundamento sobre a matéria, consultar: Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; CEFET-RN, 2005; e Moura; Baracho; Pereira; Silva, 2005.

⁶ É importante esclarecer que em alguns estados como em São Paulo, por exemplo, a rede Paula Souza atua fortemente na educação tecnológica. Na mesma direção, o estado do Paraná também está ampliando de forma significativa a oferta de educação profissional. Não obstante, essa não é a realidade preeminente no País.

⁷ Essa é uma travessia para uma futura educação tecnológica ou politécnica, na qual não se objetiva uma formação profissional *stricto sensu*, mas uma formação ampla, que permita ao cidadão atuar em qualquer área profissional. Para um maior aprofundamento ver: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

O PROEJA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROEJA: financiamento e formação de professores

*Dante Henrique Moura*¹

Introdução

Neste texto, nós nos propomos a discutir e analisar alguns aspectos relacionados ao financiamento e à formação dos profissionais dos sistemas educacionais públicos, principalmente docentes, com vistas à atuação tanto no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA² –, quanto nas ações mais perenes e estruturantes que deverão resultar da necessária transformação do Programa em política educacional pública. Para alcançar esse fim, valemo-nos de uma revisão bibliográfica da produção acadêmico-científica e da análise das políticas públicas (documentos, legislação, propostas de instrumentos legais etc.)³ existentes nessa esfera, assim como de nossa própria experiência e conhecimentos teórico-práticos como profissional da educação, em especial da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, nos últimos 24 anos.

Dividimos o texto em quatro seções. Nesta primeira, pretendemos esclarecer os objetivos e a metodologia utilizada para a sua construção, além de aproximar o leitor do nosso objeto de estudo. Na segunda, enfocamos a necessidade da gradativa transformação do PROEJA em política pública de educação e as principais questões envolvidas nesse processo. Na terceira, discutimos tanto as necessidades como a problemática que envolve a formação de profissionais para essa nova esfera educacional, com ênfase na docência. Finalmente, na quarta e última seção, apresentamos nossas considerações finais sobre nosso objeto de investigação.

O PROEJA emana do entendimento de que, no campo da EPT, devem ser construídas políticas que apontem para a articulação dessa esfera educacional com a educação básica e com o mundo do trabalho, no marco de uma efetiva interação com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso dos cidadãos à educação básica, independentemente de faixa etária, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (MEC, 2003; 2004).

Esse Programa tem como público destinatário os jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental, mas que ainda não concluíram o Ensino Médio, nem têm uma profissão técnica de nível médio. Em outras palavras, destina-se a proporcionar a esse coletivo oportunidades educacionais que integrem a última etapa da educação básica a uma formação profissional.

Nessa perspectiva, assume-se uma concepção de formação integral do cidadão, formação essa que combine, na sua prática, e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes (MEC, 2006a).

Para que o Programa possa efetivamente alcançar os objetivos mencionados, que são, ao mesmo tempo, pertinentes, necessários e muito ambiciosos, é fundamental que seja estruturado, desde o seu início, com o propósito de transformar-se em uma política educacional pública e perene, ao invés de incrementar a relação de ações voluntárias, focais e eventuais existentes no campo da Educação de Jovens e Adultos, as quais resultam em descontinuidades, interrupções, resultados pífios e, portanto, em desperdício de recursos públicos (MOURA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Dimensões essenciais na construção de uma política pública voltada para o Ensino Médio integrado, na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Para que se construa uma política pública nesse campo educacional, várias dimensões estão envolvidas e precisam ser consideradas. Dentre elas, destacamos, neste texto, o financiamento e a necessidade de interação entre os sistemas de ensino. É importante ter claro que este texto não tem a pretensão de ser exaustivo, pois, além de existirem outros elementos a serem

considerados e que aqui não serão tratados, a problemática relativa a cada uma das dimensões acima mencionada não está resolvida, nem as soluções são simples. Tampouco nosso objetivo é esgotá-las ou fazer propostas conclusivas sobre elas, mas, sim, apresentar algumas reflexões e análises que possam contribuir ao debate teórico-político em torno de cada uma delas e de outras que surgirão, à medida que sejam desenvolvidos estudos sobre o domínio educacional em questão.

O FINANCIAMENTO

A definição e a garantia das fontes de financiamento público para dar suporte à política em discussão é uma questão essencial.

Partimos do pressuposto de que as ofertas do PROEJA estão inseridas ao mesmo tempo na educação básica e na EPT. Quanto ao financiamento, desde sua inserção na educação básica, está em processo de votação no Congresso Nacional o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que vai substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, que só garante vinculação constitucional de recursos para o Ensino Fundamental. Assim, o novo Fundo visa promover a ampliação dessa vinculação para a Educação Infantil e o Ensino Médio. Apesar do avanço que representa o FUNDEB, a sua criação não resolverá totalmente os problemas de financiamento para a educação básica no País.

Em primeiro lugar, há clareza de que o aumento de 15% (Lei nº 9.424/1996) para 20%, após o quarto ano de implantação do FUNDEB, sobre uma base de arrecadação constituída a partir da mesma lógica do FUNDEF, realmente representa um maior volume destinado à educação. Entretanto, a criação e implantação do FUNDEB também aumentarão substancialmente a população atendida, pois, em 2005, a matrícula total no Ensino Fundamental foi de 37.432.378 alunos (INEP, 2006), no Ensino Médio, de 10.748.894 (INEP, 2006), ambos incluindo a oferta denominada regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, enquanto, na Educação Infantil, a matrícula chegou a 7.205.013 (INEP, 2006), sendo que as

duas últimas ofertas não estão incluídas na base de atendimento do FUNDEF e passarão a integrar a do FUNDEB.

Também é importante mencionar que está muita próxima a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, embora permaneçam os problemas de qualidade e a dualidade público *versus* privado. Enquanto isso, no Ensino Médio apenas 40% da população incluída na denominada faixa etária regular (15 aos 17 anos) é atendida, o que implica a expectativa de um aumento significativo da matrícula no Ensino Médio nos próximos anos.

Vale destacar, por outro lado, que há previsão de que o FUNDEB também destine um percentual de recursos, ainda não definido, ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Entretanto, a análise e os dados apresentados nos parágrafos anteriores nos permitem concluir que essa medida não poderá resultar em aporte significativo para o Ensino Médio Integrado, em face das outras demandas de toda a educação básica.

Quanto ao financiamento do PROEJA pela esfera da Educação Profissional e Tecnológica, a situação é ainda mais complexa. Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a EPT. A cada ano, as verbas orçamentárias destinadas a essa esfera educacional são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse não é um critério justo, pois tende a cristalizar as diferenças existentes, uma vez que algumas unidades recebem pouco, porque sempre receberam pouco, e outras são mais bem aquinhoadas, porque sempre o foram. Além disso, as tentativas de alterar essa situação, em geral, não logram sair dessa lógica linear e meramente quantitativa. Referimo-nos ao fato de que, nos últimos anos, na busca de se construírem critérios para mais além das séries históricas, assumiu-se uma combinação entre essas séries e a matrícula como únicos critérios de definição orçamentária.

Além disso, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da EPT pública nas esferas federal, estadual e municipal. Por outro lado, há uma grande dispersão de recursos em atividades nessa esfera educacional. Os recursos costumam

ser distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública (GRABOWSKI; RIBEIRO; SANTOS SILVA, 2003), o que efetivamente dificulta a construção, implementação e coordenação da execução de uma política pública nesse domínio. No que diz respeito à Rede Federal de EPT, Grabowski (2005) nos informa que foram destinados a essa rede, em 2005, cerca de 600 milhões de reais.

Para fazer frente à escassez dos recursos destinados à EPT pública e à sua dispersão, está em trâmite no Congresso Nacional um Projeto de Lei que visa à criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional – FUNDEP, de iniciativa do Senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul. Essa pode ser uma solução que ajude a perenizar o financiamento da EPT em geral e, em particular, do Ensino Médio integrado, tanto na modalidade EJA como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental. Entretanto, a tramitação e a aprovação do FUNDEP no Congresso Nacional não será uma luta fácil. Alguns movimentos preliminares já são realizados e observados, os quais revelam a correlação de forças existentes, assim como os interesses e as concepções de sociedade e de educação em conflito nesse processo.

Como espaço dessas discussões e conflitos de projetos de sociedade, podemos mencionar as Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, recém-realizadas nos estados da federação, entre maio e junho de 2006, como uma fase preparatória à Conferência Nacional de EPT que deverá ser realizada em novembro de 2006, em Brasília⁴. No Roteiro elaborado pelo MEC (MEC, 2006b) para orientar os debates realizados nas conferências estaduais, as propostas estão agrupadas em cinco eixos temáticos, sendo o segundo deles o Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta nº 1 desse eixo é, precisamente, a criação do FUNDEP. Essa proposta foi suficiente para gerar uma polarização presente em quase todas as conferências estaduais. De um lado, estavam os que defendem um projeto de sociedade em que a educação pública, gratuita, laica e de qualidade deve ser um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, religiosa etc., e que se posicionaram a favor da criação do FUNDEP. De outro lado, os altos dirigentes e assessores das instituições

vinculadas ao Sistema “S” se posicionaram explícita e publicamente de forma contrária à criação do mencionado Fundo, assim como monitoraram o posicionamento dos trabalhadores das organizações vinculadas a esses “sistemas” no sentido de garantir postura semelhante. Seguramente, esse conflito estará presente na Conferência Nacional de EPT e durante todo o processo de tramitação do FUNDEP no Congresso Nacional.

Enquanto isso, ainda seguindo Grabowski (2005), o Sistema “S”⁵, conhecido nacionalmente dessa forma, embora não se constitua efetiva e legalmente em um sistema, recebe aporte anual médio da ordem de cinco bilhões de reais de recursos públicos provenientes da previdência social. Além disso, as organizações que compõem esse Sistema têm uma significativa capacidade de arrecadação, uma vez que vendem grande parcela dos cursos oferecidos e prestam outros serviços que são remunerados pela sociedade.

Evidentemente, a ação do Sistema “S” é de reconhecida qualidade no Brasil e, inclusive, fora do País, principalmente na América Latina. Não obstante, é necessário avançar no que se refere à oferta pública e gratuita dos excelentes cursos proporcionados por essas instituições, já que atualmente prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita. Dessa forma, a sociedade é penalizada, pois paga duas vezes por um mesmo serviço. Os trabalhadores pagam à Previdência Social que repassa recursos ao Sistema “S” e esse, em muitos casos, cobra da sociedade pelos cursos e outros serviços oferecidos.

Faz-se necessário, repito, avançar no que diz respeito à oferta pública e gratuita, o que só poderá ocorrer a partir de mudanças na forma de gestão desse Sistema. Nessa perspectiva, aponta-se para um modelo de gestão quadripartite, no qual poder público, empresários, sindicatos de trabalhadores e representações de usuários (da sociedade) possam gerir os recursos públicos transferidos ao Sistema “S” e definir sobre sua aplicação.

A necessária interação entre os sistemas de ensino

Sobre a necessidade dessa interação entre os sistemas de ensino, já nos posicionamos de forma mais detalhada em Moura (2006a). Entretanto, cabe aqui delinear os principais

elementos que configuram essa necessidade, uma vez que estão diretamente relacionados com o objetivo central de nossa discussão, que é a formação de profissionais para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A partir do Censo Escolar 2005 (INEP, 2006), apreendemos que no Brasil, a matrícula nos cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, corresponde a apenas 6,58% (707.263) do total de estudantes matriculados no Ensino Médio (10.748.894). Além disso, a oferta, no âmbito federal, corresponde a apenas 11,84% (83.762) do total de matrículas nesses cursos. E ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (411.914 - 58,24%) do que no público (295.349 - 41,76%), mesmo incluindo-se as esferas municipal, estadual e federal.

É necessário, ainda, ressaltar que não há dados nesse Censo relativos à oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas dados preliminares do Sistema de Informações Gerenciais – SIG, em fase de implantação no âmbito da Rede Federal de EPT, revelam que a oferta de vagas no Ensino Médio Integrado é muito pequena, inclusive quando comparada à oferta concomitante e subsequente da própria Rede. Finalmente, no que diz respeito ao público de EJA, a oferta do Ensino Médio Integrado é praticamente nula.

Esse quadro nos permite concluir que para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA sair do plano das idéias para o plano material, na perspectiva de se constituir em uma realidade nacional, é necessário pensar uma política educacional para mais além da Rede Federal de EPT, pois os dados acima nos dizem que, mesmo que as instituições federais de EPT - IFET façam um grande esforço (e devem fazê-lo) no sentido de ampliar a oferta de vagas destinadas a esses cursos, tal esforço não resultará em aumento significativo de oportunidades educacionais nessa esfera, quando comparada com a demanda da sociedade brasileira.

Assim, para que o Ensino Médio Integrado, tanto na modalidade EJA como para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental, consolide-se enquanto política pública educacional do Estado brasileiro é fundamental que se envolvam os sistemas públicos

estaduais de educação, inclusive, por força constitucional. Enfim, é necessário que essa se constitua numa opção da sociedade brasileira.

Desse modo, nesse campo, concluímos que cabe à Rede Federal oferecer o máximo possível de vagas, sem perder de vista o plano mais estratégico e estruturante, qual seja: a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos nesse campo educacional (MOURA, 2006a).

Dentre as ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre a Rede Federal de EPT e os sistemas estaduais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, na formação docente⁶. É sobre as características e os *locus* dessa formação que vamos discutir na próxima seção.

A formação de profissionais para atuar no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA

Coerentemente com as discussões da seção anterior, consideramos que os CEFET e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR são *locus* privilegiados para a formação de profissionais para a EPT em geral e, particularmente, para o Ensino Médio Integrado, tanto na modalidade EJA como para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental (ver a nota de rodapé nº 4). Evidentemente, as demais universidades públicas também podem e, essencialmente, devem estar envolvidas nesse processo. Além disso, a construção dessa formação necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, SESU, SEB e SECAD. Igualmente deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior em geral, da formação de professores e da Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, assumimos, como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a EPT, pois se trata de uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente.

Se já houvesse uma solução para as questões relativas à formação de profissionais para a EPT, estaríamos diante de uma tarefa mais simples, entretanto, isso ainda não aconteceu, de modo que é necessário e urgente construí-la. Com relação a essa formação, Moura (2006b) problematiza o tema, conforme descrevemos a continuação.

Assim sendo, assumimos que a formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos são importantes, mas o objetivo macro da proposta é mais ambicioso e deve ter o foco na formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais e, particularmente, no campo da EPT, numa perspectiva de sua integração com a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação por uma visão que possa contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, que privilegie mais o ser humano e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Em consequência, estar-se-á contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1980; 1987), na qual o aluno é considerado um depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova prática, na qual o educando é agente do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1996).

Além disso, é necessário fazer esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes. A formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que iniciarão sua formação como profissional do campo da EPT (MOURA, 2006b).

No caso específico dos professores, em qualquer dessas dimensões, ao revisitar Moura (2004; 2006b), Santos (2004) e Santos; Soares; Evangelista (2004) e, além disso, incorporar alguns novos elementos, concluímos que essa formação, dentre outros elementos, deve contemplar três eixos fundamentais:

- a) conhecimentos específicos de uma área profissional;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) integração entre a EPT e a educação básica.

Esses três eixos devem interagir permanentemente entre si e estarem orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Tais eixos devem ainda contemplar:

- a) as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da EPT em particular;
- c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular;
- d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;

- e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) a desenvolvimento local e inovação.

Com relação especificamente à oferta em questão – Ensino Médio Integrado na modalidade EJA –, ao se tratar de um novo domínio educacional, coincidimos com o Documento Base do PROEJA (MEC, 2006a), que aponta para a necessidade de que essa formação precisa ser pensada, inclusive, na perspectiva da formação de formadores, com o objetivo de formar um quadro de profissionais nessa área educacional. Além disso, é necessário produzir conhecimento nesse novo campo e, para isso, deve-se estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais.

Nessa perspectiva, a SETEC/MEC, com o fim de atuar sobre a formação dos profissionais que estão em exercício no setor público, constituiu um grupo de trabalho que elaborou um documento denominado Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (MEC, 2006c), voltado para a capacitação de profissionais do ensino público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA.

Essa iniciativa é um ponto de partida e visa formar cerca de 1.500 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em CEFET (SC, ES, SP, MG, MT, consórcio CEFET-RJ - CEFET-Campos/RJ - CEFET-Química/RJ, BA, PE, RN, CE, MA e AM), 2 em universidades federais (UFPB – campus de Bananeiras e UTFPR - antigo CEFET-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET (CEFET-Pelotas e UFRGS) com o objetivo geral de:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados (MEC, 2006c, p. 8).

Dessa forma, a concepção dos diversos programas de especialização criados nos 15 pólos está fundamentada nos seguintes pressupostos (MEC, 2006c):

a) a necessidade da formação de um novo profissional, que possa atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA como docente-pesquisador, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas;

b) a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, como exigência historicamente construída pela sociedade;

c) espaço para que os cursistas possam compreender e aprender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, contribuindo para a problematização e produção do ato educativo com uma perspectiva sensível, com a qual a formação continuada de professores nesse campo precisa lidar.

Como se vê, nesse curso de especialização, espera-se, dentre outros aspectos, formar um corpo de formadores de futuros formadores. Igualmente importante é que esse seja um espaço de construção do conhecimento e de gestão de propostas de intervenção na realidade concreta de cada um dos profissionais-cursistas e dos professores envolvidos nos respectivos

programas. Assim, cada trabalho de conclusão de cursos – TCC – deve constituir-se em um projeto de:

(...) pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, organizado de forma coletiva por um grupo de docentes cursistas de uma ou mais escolas. Com foco num determinado, problema e objeto de análise, visa à elaboração, execução e produção individual dos seguintes tipos: artigo científico, monografia, produção de um suporte de aprendizagem (software, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD, jogos, entre outros). O TCC expressará os processos de aprendizagem, o comprometimento pessoal e o envolvimento docente no projeto de pesquisa-intervenção (MEC, 2006c, p.18).

Para alcançar os objetivos e finalidades propostas, o currículo do curso está voltado para a necessária integração entre os três campos educacionais: o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, nas Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (MEC, 2006c), sugere-se que os conteúdos programáticos sejam estruturados a partir dos seguintes eixos: concepções e princípios da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos; gestão democrática; políticas e legislação educacional; concepções curriculares em Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos; e didáticas na Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

Como se vê, os pressupostos gerais assumidos no curso de especialização estão inseridos nos três grandes eixos propostos para a formação de profissionais de EPT, conforme comentado anteriormente neste texto.

Além disso, a proposta desse curso de pós-graduação *lato sensu* está voltada para a formação de profissionais que poderão desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, assim como para a criação de grupos de pesquisa voltados para a produção do conhecimento nesse domínio. Entretanto, essa não pode ser uma ação isolada, sob pena de constituir-se em mais uma iniciativa pontual e, portanto, sujeita à descontinuidade. Para que isso não ocorra, é

fundamental identificar e garantir fontes de financiamento para a continuidade de ações dessa natureza. Inclusive, porque é a partir da constituição, consolidação e sistematização dessas ações que se constituirão os grupos de pesquisa associados aos processos de formação docente. Além disso, apesar da grande maioria dos cursistas que farão as especializações serem docentes, verificamos que esse curso não está orientado para a formação específica do docente dentro das diversas disciplinas que integram as áreas profissionais da EPT, sendo necessário avançar também nessa perspectiva em futuras ações.

Considerações finais

Nesta parte do texto, queremos enfatizar, de forma quase repetitiva, alguns aspectos nele abordados e que são fundamentais para a transformação do PROEJA em política pública educacional brasileira e, portanto, de repercussão sobre toda a sociedade brasileira.

O primeiro deles é a necessidade da busca, definição e garantia de fontes de financiamento para a EPT em geral e para o Ensino Médio Integrado público: EJA e adolescentes da faixa etária “regular”. Essa é condição *sine qua non*, pois mesmo que se construam as bases teóricas dessa política, de forma democrática e coletiva, com todos os setores sociais implicados, mesmo que algumas ações sejam desenvolvidas a partir dessas definições, mesmo que haja um grupo de profissionais formados e comprometidos em atuar a partir desses referenciais, se não houver o financiamento perene para dar continuidade às ações, que permita a realização de um planejamento de curto, médio e longo prazo, que possibilite o deslocamento das ações da boa vontade e do voluntarismo para o campo do profissionalismo, se estará, mais uma vez, desenvolvendo uma “grande experiência” sem resultados significativos do ponto de vista dos que demandam por essa formação em todo o país.

Outro elemento fundamental para que saíamos de um Programa pontual e conjuntural para uma política perene é a articulação e interação efetiva dos sistemas de ensino. Para isso, é fundamental que se contribua para a construção de um projeto para a sociedade brasileira que privilegie o ser humano e suas relações com a natureza e o desenvolvimento socioeconômico

socialmente justo, ao invés de continuar potencializando uma concepção de desenvolvimento centrada nas necessidades e interesses exclusivos do mercado e de seus grandes mandatários.

A partir desse novo referencial pode-se, então, definir políticas públicas para os diversos setores e segmentos da sociedade, dentre as quais verdadeiras políticas para a educação nacional coerentes com esse projeto societário voltado para o ser humano emancipado e produtor de sua própria existência e história, em substituição a uma espécie que, a cada dia, é coisificada como objeto dos interesses hegemônicos de uns poucos privilegiados.

Como esses movimentos não são lineares, não podemos esperar pela consolidação da nova perspectiva apresentada para, somente a partir dela, materializar as novas concepções, cabendo-nos construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.* [online]. out. 2005, vol.26, no.92 [citado 11 Julho 2006], p.1087-1113. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso 11.07.06

GRABOWSKI, G. Financiamento da educação profissional. In: *Workshop*. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R.; SANTOS SILVA, D., 2003. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil**. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, mimeo, novembro de 2003.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo escolar 2005. Brasília, 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/censo_2005.zip>. Acesso 19.07.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Brasília, 2006a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso 07.04.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Nacional de educação profissional e tecnológica. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. Roteiro para debate nas Conferências Estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2006b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2.080**, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/mimeo, 2006c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso 19.07.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Seminário nacional de educação profissional.** Concepções, experiências, problemas e propostas/documento base. Brasília: MEC, 2003. Disponível em <<http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/html/pt/seminarioeducacaoprofissional.htm>>

Acesso 19.07.2006.

MOURA, D. H. Formação e capacitação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. In: **III Encontro Regional: Subsídios para a discussão da proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica:** Natal, 2004. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/encontro/apresentaRN.shtm>> Acesso 28.12.2004.

_____. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. In: II Colóquio internacional políticas e práticas curriculares: impasses tendências e perspectivas. **ANAIS...** João Pessoa: UFPB, 2005.

_____. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: Mimeo, 2006a.

_____. Formação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. In: **I Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte.** Natal: Mimeo, 2006b.

SANTOS, E. H. **Metodologia de construção de uma política de formação dos profissionais da educação profissional e tecnológica.** Belo Horizonte: mimeo, 2004.

SANTOS, E. H. (Coord.); SILVA, R. M. P. J. S. ; EVANGELISTA, J. G. **A formação inicial e continuada dos profissionais da educação profissional.** Belo Horizonte: mimeo, 2004.

Notas:

¹Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN, Engenheiro Eletricista pela UFRN e Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Consultor desta série.

² Essa é a denominação atual, conferida pelo Decreto nº 5.840/2006, de 13/07/2006. A anterior denominação, estabelecida pelo Decreto nº 5.478/2005, era Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, de 24/06/2005.

³ Quanto à legislação, destacamos: Portaria nº 2.080/2005-MEC; Decreto nº 5.478/2005; e Decreto nº 5.840/2006.

⁴ A Conferência Nacional da EPT estava marcada para o período de 15 a 18 de agosto de 2006, mas recentemente a SETEC anunciou o seu adiamento para novembro, sem data definida.

⁵ Para Grabowski (2005), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

⁶ O potencial da Rede nesse domínio é muito grande, pois atua historicamente na formação de técnicos de nível médio, inclusive, na forma integrada ao Ensino Médio. Alguns CEFET, principalmente os mais antigos, atuam na formação de professores para a Educação Profissional há décadas. Além disso, nos últimos anos, vários outros CEFET vêm gradativamente passando a atuar nas licenciaturas voltadas para a educação básica, de forma que já estão construindo um bom corpo de conhecimentos no campo da formação de professores. Evidentemente, além dos CEFET, as próprias universidades públicas podem e devem constituir-se em locus dessa formação. Outro papel importante a ser desempenhado pela Rede Federal é a construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela se constitui em uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que se estrutrem e se fomentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores. Para um maior aprofundamento, sugerimos ver *O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (MOURA, 2006a).

Presidência da República

Ministério da Educação - MEC



Secretaria de Educação a Distância – SEED

TV ESCOLA SALTO/PARA O FUTURO

Diretoria do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância

Coordenação Geral de Produção e Programação

Coordenação Geral de Capacitação

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Coordenadora de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado
Dante Henrique Moura

Email: salto@tvebrasil.com.br
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar. Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Setembro 2006