

Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA- CAPES/SETEC

Projeto Básico

O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades

Subprojeto 3:

Transarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

I. JUSTIFICATIVA

Embora a existência de iniciativas no campo da educação voltada para o trabalho date do Brasil-Colônia (CUNHA, 2000a), foi na República que a obrigatoriedade do ensino alçou destaque. A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado teve origem na Constituição de 1937 do Estado Novo no seu artigo 129. Este preceito, no dizer de WEREBE (1994:57), tinha o objetivo de atender às demandas do desenvolvimento econômico, que exigiam cada vez mais trabalhadores qualificados. No entanto, não conseguiu ocultar a dicotomia existente no ensino e assim ficou consagrado na lei que o objetivo do ensino secundário e normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, àqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho". Esta visão é expressada pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema (1890-1985), na exposição de motivos, quando da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei, nº. 4.244, de 09 de abril de 1942.

A herança dualista não só perdurava com as leis que regulamentaram a Constituição de 1937 como era explicitada nos princípios do Estado Novo, cujo ensino por sua vez, também, deveria ser executado pela colaboração das empresas e dos sindicatos de trabalhadores. Com as Leis Orgânicas do Ensino Profissional (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, ensino industrial; Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, ensino comercial), permitiu-se a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, estabeleceu-se o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, dispôs-se sobre a "Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial". Com essas providências, o ensino profissional consolidou-se no Brasil, embora ainda continuasse a ser considerado como uma educação de segunda categoria.

Essa questão ocorreu após um intenso debate entre o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Valdemar Galvão. O que teria motivado esta disputa para ver quem administrava o ensino profissional foi uma determinação de Vargas, obrigando as empresas com mais de 500 empregados a construírem refeitórios. Mesmo não tendo relação direta com o objeto do decreto, o artigo 4º do Decreto-Lei 1.238, de 2 de maio de 1939, obrigava-as a realizarem também, "cursos de aperfeiçoamento profissional". Vargas nomeia o Ministério do Trabalho para fazer este acompanhamento. Capanema trava uma batalha de bastidores, pois seu objetivo era de que o ensino industrial ficasse sob os cuidados da área da educação, uma vez que, na sua opinião, os trabalhadores deveriam ser livres para escolher os rumos a seguir após o término da aprendizagem (SCHWARTZMANN, et al., 2000:252). Já os industriais expressam sua opinião através do presidente da FIESP, Roberto Simonsen, e Euvaldo Lodi, da Confederação Nacional das Indústrias – CNI, afirmando que não iriam assumir este ônus. O presidente Vargas os constrange dizendo que se não assumissem o que fora publicado passaria esta função para os sindicatos de trabalhadores (CUNHA, 2000b:42). Com o consentimento dos empresários foi criado o SENAI, através do Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942,

e posteriormente o SENAC, através do Decreto-Lei 8.622, de 10 de Janeiro de 1946. Já o Ministério da Educação trataria de regulamentar o ensino secundário, conforme as leis citadas anteriormente.

Nos anos que se seguem após a criação e consolidação do SENAI e do SENAC, o ensino profissional organizado pelo Estado somente permitirá a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da igualdade e da continuidade dos estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, determinando o fim, pelo menos do ponto de vista formal, da velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a se equivaler, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes.

A Lei Federal n.º 5.692/71, que reformulou a Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história do ensino profissional, ao generalizar a profissionalização do ensino médio, então denominado de segundo grau. Esta Lei, 5.692/71 sofre as influências da Teoria do Capital Humano e os programas que estavam em curso pelo governo do regime de exceção, em particular, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial - PIPMOI criado, em dezembro de 1963, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, de dezembro de 1967. Para WEREBE (1994:69), o que subsidia as modificações na lei é que “(...) havia insuficiente mão-de-obra de primeiro e segundo graus para atender às necessidades desse desenvolvimento e que a maioria das escolas existentes preparava mal seus alunos (...)”. Dentre seus efeitos vale destacar que a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por Estados e municípios; a criação de uma imagem da formação profissional como solução para os problemas do emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

O ensino profissional, com a Lei n.º 5.692/71, deixou de ser limitado às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais. A tentativa dessa nova lei foi a de criar uma “escola única” de segundo grau e, segundo CUNHA (1991), tinha o objetivo de instituir uma “política de contenção” de matrículas no ensino superior, canalizando parte dos jovens para o mercado de trabalho.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal n.º 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau ao substituir a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. A substituição, segundo WEREBE (1994:155), visava “(...) evitar a sujeição da profissionalização às demandas imediatistas do mercado de trabalho e a enfatizar a formação integral do aluno”. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização. Enfim, a Lei Federal n.º 5.692/71, conquanto modificada pela de n.º 7.044/82, gerou ambigüidades relacionadas ao ensino profissional ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade.

A Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, configura, a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A LDB consagra também a expressão educação profissional em oposição ao que antes se chamava de ensino profissional.

Nesse sentido, a estrutura proposta pelo MEC determina que após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e da respectiva carga horária.

O Decreto Federal n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997, estabeleceu uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio,

associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do Mundo do Trabalho.

Ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2.º do artigo 36 da Lei Federal n.º 9.394/96, o Decreto Federal n.º 2.208/97 configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. No nível básico é onde inscreve-se os vários cursos mobilizados pelo PLANFOR nos 8 anos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC e nos últimos 4 anos do governo Lula da Silva o Plano Nacional de Qualificação Profissional – PNQ a cargo do Ministério de Trabalho e Emprego – MTE.

O nível técnico é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (inciso II do artigo 3.º), “podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (artigo 5.º), sendo que, a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer “desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio” (§ 4.º do artigo 8.º).

A reforma da educação profissional implementada a partir da nova LDB legitima um projeto dentre vários que estavam em discussão pela sociedade civil. Na realidade isso ocorreu também com a própria LDB, cujo projeto do Executivo, à época, “atropelou” o projeto construído pela sociedade e conhecido como “substitutivo Jorge Hage”. Com o Decreto 2.208/97 se estabelece uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como uma etapa que ocorreria após a conclusão de uma educação básica unitária. Com a criação dos três níveis de educação: básico, técnico e tecnológico o MEC propõem organizar o contexto da educação profissional, mas ao mesmo tempo não consegue explicitar os papéis que cabe a cada um dos níveis e qual a fonte de financiamento. Esperava-se que isso pudesse ocorrer com o Plano Nacional de Educação - PNE que tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na própria LDB e era reivindicado desde o governo João Goulart . O atual PNE foi sancionado pelo Executivo em 09 de janeiro de 2001 após 35 meses de tramitação no Congresso Nacional. No entanto, o PNE surge num momento de dissensão tanto entre os órgãos responsáveis nos ministérios – notadamente entre o MEC/SEMTEC que conduzia o PROEP e o MTE/SPPE, que estava executando o PLANFOR –, como entre o governo e a sociedade civil. Esperava-se que o PNE pudesse disciplinar quais seriam as responsabilidades das diferentes instâncias de formação profissional visando construir uma Rede Nacional de Educação Profissional e quais os mecanismos de passagem de um nível a outro. O documento é omissos nesse aspecto e perdeu-se mais uma oportunidade de encerrar a educação para o trabalho como uma forma de fazer chegar aos milhões que perambulam com uma carteira de diplomas de cursos básicos sem nenhum reconhecimento legal. Esse fato pode ser atribuído ao PLANFOR que nos 8 anos de vigência promoveu cursos de curta duração, em média de 70 horas sem nenhum valor legal para comprovação do aprendizado.

Os dados do I Censo da Educação Profissional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, em 1999, davam uma mostra do desafio que abrange a educação profissional. As matrículas nesse nível de educação eram de 2,800 milhões, sendo 2.045.234 no nível básico (73%) e onde 644.089 (31%) dos alunos tinham menos de 20 anos; no nível técnico, encontravam-se 716.652 matriculados (27%), dos quais 400.680 (56%) eram também jovens na mesma faixa etária.

De acordo com dados do Censo Escolar 2002 do MEC, do total de alunos atendidos pela escola pública, 44.289.881, 72,06% eram do ensino fundamental (31,9 milhões), 10,81% da pré-escola e classes de alfabetização (4,8 milhões), 17,13% do ensino médio (7,6 milhões). Os adolescentes com idade superior aos 14 anos, que não tiveram a oportunidade de cursar a escola na idade apropriada, continuam a ser atendidos pelos programas de alfabetização e elevação de escolaridade, denominado de "Educação de Jovens e Adultos - EJA". Apesar de a política educacional do governo priorizar a expansão do ensino fundamental para as crianças e adolescentes, minimizando os esforços no desenvolvimento da educação para os jovens e adultos, precocemente excluídos do processo regular de ensino, existiam em 2002, segundo o Censo Escolar, 3,8 milhões de alunos matriculados na educação de jovens e adultos, correspondente ao ensino fundamental e médio, sendo que 74% destes (2.788.113) freqüentavam o ensino fundamental.

Os oito anos que antecederam o atual governo produziram mudanças significativas na educação brasileira, em particular, na modalidade de educação profissional. Desde a publicação da LDB, em 1996, que introduziu um capítulo sobre educação profissional, a emergência do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que separou as matrículas do ensino médio do nível técnico, as diretrizes curriculares para a educação profissional e os parâmetros curriculares por área da atividade econômica e a atração de um empréstimo internacional de U\$ 500 milhões mostraram um “fôlego” do governo anterior em regulamentar à

área da educação profissional. As mudanças introduzidas geraram intenso debate entre os estudiosos do assunto. As principais referências a essas mudanças na educação profissional podem ser obtidas em FERRETI (1997), KUENZER (1997), LIMA FILHO (2003), CUNHA (2000a), CARVALHO (2003:85).

Se destacamos a intensidade das reformas introduzidas no governo anterior na área da educação profissional, neste, as iniciativas não foram de menor volume. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação, tem empreendido nos últimos 24 meses importantes iniciativas com o objetivo de elevar o número de matrículas da educação profissional de nível técnico e tecnológico no País, removendo na justificativa governamental, os entraves existentes. A principal iniciativa foi sem dúvida, o Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu novamente ofertar a modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico, limitação essa que vigia há 7 anos e havia sido instituída pelo Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. O novo decreto também criou 3 níveis de classificação no que se refere a educação profissional: i - formação inicial e continuada de trabalhadores; ii - educação profissional técnica de nível médio; e iii - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O Decreto Nº 5.224, de 1º de Outubro de 2004, dispôs sobre a estrutura e organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET e também no que se refere à oferta de educação tecnológica e de educação de nível técnico e de formação inicial e continuada de trabalhadores. A regulamentação dos CEFETs originou-se ainda em 1978 quando foram criados os primeiros CEFETs e prosseguiu até a Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, onde praticamente todas as Escolas Técnicas Federais foram cefetizadas, com exceção da Escola Técnica Federal de Palmas-TO. O Decreto Nº 5.478, de 24 de Junho de 2005, que instituiu no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A Lei Nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005, que criou o Projeto Escola de Fábrica, modalidade que prevê a concessão de bolsas de permanência a estudantes inseridos numa atividade de aprendizagem tendo como locus um espaço produtivo e para tanto alterou-se, inclusive, os artigos 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, no que se refere ao trabalho do menor-aprendiz.

A criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná através da Lei Nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, em substituição ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. A Lei Nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que permitiu a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica, limitada havia mais de 10 anos por ocasião do parágrafo 5º do artigo 3º da Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que expressamente vetava qualquer iniciativa nesse sentido a não ser que outros entes o fizessem, e cuja manutenção também estaria a cargo deles. O último esforço e mais ambicioso foi o Decreto Nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, que instituiu no âmbito federal, na SETEC, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, permitindo que qualquer sistema de ensino possa ofertá-lo em acréscimo ao que previa o Decreto Nº 5.478, de 24 de Junho de 2005, que limitava apenas a rede federal essa oferta .

Como podemos observar foram volumosas nesse governo as iniciativas no campo da educação profissional, que não diferem em quantidade e impactam da mesma maneira que impactaram as reformas anteriormente introduzidas pelo governo FHC. Entretanto, como bem assinalaram FRIGOTTO, et al (2005), as mudanças introduzidas não apontam um rumo e caracterizam-se como um feixe de iniciativas que não se coadunam. Na visão dos autores não estaria ocorrendo iniciativas que contribuíssem para a constituição de um sistema ou subsistema de educação profissional.

Considerando esta trajetória da Educação Profissional em relação à gestão da Política pública federal de Educação de Jovens e Adultos-EJA reconhecemos um esforço na direção da constituição de um sistema de EJA com base na continuidade e na diversidade inaugurado, sobretudo a partir de 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Esta iniciativa corroborou para a ampliação de atribuições e recomposição da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos –CNAEJA, a articulação efetiva com organizações representativas das instâncias estaduais (CONSED) e municipais (UNDIME), o efetivo reconhecimento do movimento social dos Fóruns Estaduais e Regionais de Educação de Jovens e Adultos como interlocutor na formulação das políticas públicas de EJA, incluindo o apoio à construção coletiva do Portal EJA Brasil www.forumeja.org.br , o significativo apoio à realização com as Universidades do I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, a gestão compartilhada com a UnB do I Curso de aperfeiçoamento a distância de Educação na Diversidade e a progressiva integração com as políticas inter-setoriais, além da intensificação da cooperação internacional, particularmente, com países da América Latina e África de língua portuguesa, entendemos como oportuno e fundamental o incentivo à “produção da pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional

integrada à educação de jovens e adultos”, de modo a contribuir para “desenvolver o pensamento brasileiro na área”.

Em nossa sociedade, 68 milhões de brasileiros(as) com 15 anos e mais têm o ensino fundamental incompleto (PNAD 2003/IBGE), destes(as) 32 milhões com menos de quatro anos de estudos e 14,6 milhões de pessoas não alfabetizadas, sendo atendidos(as) pela Educação de Jovens e Adultos, apenas 6 milhões de pessoas (8,8% da demanda social).

No Distrito Federal, fruto de um dos trabalhos desenvolvidos, desde 1989 pelo Grupo de Trabalho Pró-alfabetização de Jovens e Adultos-GTPA/Fórum EJA/DF¹, dispomos de um diagnóstico preliminar da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal elaborado como Relatório-síntese do XIV Encontro de Educação de Jovens e Adultos do DF, em 7 e 8/abril/06 e do XV Encontro de Educação de Jovens e Adultos do DF, em 15/07/06, documento subsidiador à participação de 20 (vinte) delegados representantes do GTPA-FÓRUM EJA/DF no VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Recife-PE, 30/08 a 02/09/06, do qual destacamos algumas partes.

No Distrito Federal, a distância entre o que é proposto pela legislação e o que vem sendo feito pode ser medida por uma enorme incompatibilidade, principalmente se a modalidade de ensino é a EJA. Do financiamento à execução de programas mínimos; da contratação aos necessários recursos financeiros, envidados todos os esforços, estes ainda são insuficientes e como tal a situação acaba mostrando uma precarização da educação pública local, sobretudo, na EJA.

Os dados que se seguem nos vários quadros apresentados mostram não só o esforço dispendido pelo poder político local, bem como, de vários movimentos sociais, entre os quais, têm destaque as organizações populares. Entretanto, em que pese todo esse esforço conjunto que sinaliza com os avanços, os quadros sinalizam também, com o enorme desafio que a sociedade política e civil do DF, no que tange a uma educação de jovens e adultos com qualidade, sobretudo, no que diz respeito às necessidades e desejos de cada educanda e educando jovem e adulto (a).

No quadro 1, em levantamento realizado pela Codeplan (Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central), em 2004, nota-se que de uma população de 2.096.534 pessoas, há 54.247 não alfabetizadas, o que corresponde a 2,6% da população. Além disso, há 634.026 pessoas com ensino fundamental incompleto (no Brasil são 65 milhões) ou 30,2% de analfabetos funcionais. Somando-se os dados, tem-se 688.273 pessoas a exigir ensino fundamental completo ou 32, 8% da população do DF.

QUADRO 01- CODEPLAN - POPULAÇÃO URBANA, SEGUNDO A ESCOLARIDADE – DF - 2004

Item	ESCOLARIDADE	POPULAÇÃO	%
01	Analfabeto	54.247	2,6
02	Saber ler e escrever	28.540	1,4
03	Alfabetização de adultos	4.422	0,2
04	1º grau incompleto	634.026	30,2
05	Menor de 7 anos fora da escola	154.944	7,4
06	Total/População	2.096.534	

No quadro 2, tem-se um demonstrativo da evolução da educação de jovens e adultos no DF, compreendendo o período 2000-2004. Nos quadros com fontes diferentes de informação (GDF-SEE); MEC/INEP; MEC/(FNDE) o número de professores pode ser situado na faixa de 2.763 a. 2369 e o de escolas entre 182 a 157, fenômeno que pede uma explicação, mesmo porque o quadro do GDF/SEE mostra um número crescente de matrículas 2000:89. 044; 2001:95. 696;2002:94.877;2003: 96766 e depois uma queda em 2004: 90.168.A leitura dos números pode levar à hipótese de que atualmente há uma tendência decrescente de número de matrículas, número de professores e número de escolas na educação de jovens e adultos do Distrito Federal.

QUADRO 02- EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF- MODALIDADE EJA

Área do DF: 5.822Km²

Diferença entre o ano de 2000 e 2004: 230.903 habitantes

POPULAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	2000	2001	2002	2003	julho/2004
CENSO/ESTIMATIVA IBGE ATÉ 1º JULHO/2004	2.051.146	2.051.146	2.145.839	2.145.839	2.282.049

¹ Histórico consultar www.forumeja.org.br/df

FONTE: MEC/FNDE		A N O			
INDICADORES/INSTITUIÇÕES	2000	2001	2002	2003	2004
Nº de matrículas	89.029	92.912	16.757*	14.899**	12.874***
Nº de professores	2.689	2.692	2.619	2.369	
Nº de escolas	179	173	110	102	

* Ensino Fundamental semi-presencial: 46.100 / Ensino Médio semi-presencial: 27.929 (Contraria art. 32, § 4º, LDB. Parecer MPDFT, Ofício nº 566/2004 – PROEDUC).

** Ensino Fundamental semi-presencial: 44.731 / Ensino Médio semi-presencial: 32.989 (Contraria art. 32, § 4º, LDB. Parecer MPDFT, Ofício nº 566/2004 – PROEDUC).

FONTE: GDF - Secretaria de Estado da Educação		A N O			
INDICADORES/INSTITUIÇÕES	2000	2001	2002	2003	2004
Nº de matrículas	89.044	95.696	94.877	96.766	90.168
Nº de professores	2.689	2.763	2.638	2.386	
Nº de escolas	182	176	174	171	157

FONTE: INEP		A N O			
INDICADORES	2000	2001	2002	2003	2004
Nº de matrículas	89.029	92.912	16.757*	14.899**	12.874***
Nº de professores	2.689	2.692	2.619	2.369	
Nº de escolas	179	173	170	165	

Ensino Fundamental semi-presencial: 46.100 / Ensino Médio semi-presencial: 27.929 (Contraria art. 32, § 4º, LDB. Parecer MPDFT, Ofício nº 566/2004 – PROEDUC).

** Ensino Fundamental semi-presencial: 44.731 / Ensino Médio semi-presencial: 32.989 (Contraria art. 32, § 4º, LDB. Parecer MPDFT, Ofício nº 566/2004 – PROEDUC).

*** EJA – Supletivo presencial – Ensino Fundamental

FNDE – Fechamento: 07.07.2005 – Liberação de Recursos para PEJA – Programa apoio Sistema de Ensino para atendimento ao EJA: 40.231,23 (Em três parcelas).

**** FONTE: IPEA/DISOC.IBGE/MP & INEP/MEC (Estimativa Distrito Federal – dados de 1999)

Das 13 (treze) Regiões Administrativas do Distrito Federal, em 2004, do total de 105 (cento e cinco) escolas que ofertam EJA, apenas 66 (sessenta e seis) possuem mais de 500 alunos contra 39 (trinta e nove) que atendem menos de 500 alunos.

No Quadro 3, tem-se da rede pública, o quantitativo de alunos de EJA em 2006/2º semestre, apenas, no 1º e 2º segmento, faltando informações oficiais do 3º segmento, que impedem a totalização para possíveis comparações com anos anteriores.

QUADRO 03 – REDE PÚBLICA - QUANTITATIVO DE ALUNOS de EJA DO 1º E 2º SEGMENTO

	1º SEGMENTO				
	SEMESTRE				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
TOTAL	2.053	2.089	2.343	2.526	9.011
	2º SEGMENTO				
	SEMESTRE				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
TOTAL	7.666	7.881	8.432	8.313	32.292
TOTAL GERAL 1º E 2º SEGMENTO	41.303				

Fonte: GDF/SEE/SUBSEP/DEJA, 2006, 2º semestre.

Nos Quadros 04 e 05, o total de 122 escolas de EJA em 2006/2º semestre confirma a tendência decrescente de oferta pela diferença de 22,3% de escolas, tomando-se como referência a oferta de EJA em 157 escolas no ano de 2004 (QUADRO 02). Obteve-se o quantitativo total de 1391 turmas, carecendo o número de matrículas por turma para melhor análise. De modo geral, há uma diversidade na relação entre número de escolas e turmas oferecidas em segmento e turnos. Evidencia-se uma maior concentração da oferta de escolas, por ordem decrescente, no Plano Piloto, Ceilândia e Núcleo Bandeirante e de turmas no Plano Piloto, Ceilândia e Taguatinga. O 1º segmento tem a maior oferta de escolas (54%) e o 2º segmento a maior oferta de turmas (39%) , sendo bastante evidente a predominância da oferta de turmas no turno noturno.

QUADRO 04 - OFERTA DE TURMAS DE EJA PELO SISTEMA PÚBLICO POR SEGMENTOS/TURNO
EM CADA REGIÃO ADMINISTRATIVA DE ENSINO - 2006/2º semestre

REGIÃO	1º segmento						2º segmento						3º segmento						Total de escolas	Total de turmas
	M	T	V	T	N	T	M	T	V	T	N	T	M	T	V	T	N	T		
BRAZ-LÂNDIA					01	08					01	12					01	12	03	32
CEILÂNDIA			2	08	08	36			1	06	10	78			1	06	06	66	14	200
GAMA					05	17					03	36					02	34	09	87
GUARÁ					02	10					02	20					02	24	06	54
NÚCLEO BANDEIRANTE					06	20					04	36					04	38	11	94
PARANOÁ					02	13					03	30					02	13	04	56
PLANALTINA					07	28					s.i	s.i					s.i	s.i	08	28
PLANO PILOTO	3	14	2	10	11	50	3	19	2	17	08	64	2	17	2	17	04	54	22	262
RECANTO DAS EMAS					05	21					03	28					02	26	07	75
SAMAMBÁIA					06	27					05	48					04	44	10	119
SANTA MARIA					02	19					04	59					01	12	06	90
SÃO SEBASTIÃO					03	18					03	25					01	14	04	57
SOBRADINHO					04	19					05	41					03	28	10	88
TAGUATINGA					04	26					05	63			1	16	02	44	08	149
TOTAL DE TURMAS	--	14	--	18	--	312	--	19	--	23	--	540	--	17	--	39	--	409	---	1391
TOTAL DE ESCOLAS	3	--	4	--	66	--	3	--	3	--	56	--	2	--	4	--	34	--	122	---

Fonte:GDF/SEE/SUBSEP/DEJA,2006,2º semestre.s.i.– sem informação M- matutino V- vespertino N-noturno T-turma

QUADRO 05 - Número de escolas de EJA do Sistema público de ensino, segundo segmentos em cada região administrativa de ensino, 2006/2º semestre

Região Administrativa	1º seg.	1º e 2º seg.	1º, 2º e 3º seg.	2º seg.	2º e 3º seg.	3º seg.	1º e 3º seg.	TOTAL
BRAZLÂNDIA	01			01		01		03
CEILÂNDIA	01	06	02	01	02	02		14
GAMA	04	01		02		02		09
GUARÁ	02			02		02		06
NÚCLEO BANDEIRANTE	04	02		01	01	03		11
PARANOÁ	01		01	01	01			04
PLANO PILOTO	05	01	02	03		01		22
PLANO PILOTO/CRUZEIRO	02			01	01	01		
PLANO PILOTO/VARJÃO	02							
PLANO PILOTO/LAGO SUL				01				
PLANO PILOTO/LAGO NORTE		01						
PLANO PILOTO/GRANJA DO TORTO	01							
PLANALTINA	05			02		01		08
RECANTO DAS EMAS	02	03				02		07

SAMAMBAIA	02	02	01	02		02	01	10
SANTA MARIA	01	01		03		01		06
SÃO SEBASTIÃO		02	01			01		04
SOBRADINHO	02	02		03		03		10
TAGUATINGA	01	03		02		02		08
TOTAL DE ESCOLAS	36	24	07	25	05	24	01	122

Fonte: GDF/SEE/SUBSEP/DEJA,2006/2ºsemestre.

No Quadro 06 encontram-se na rede particular um total de 61(sessenta e uma) escolas distribuídas nas Regiões Administrativas de Ensino do Distrito Federal com oferta de EJA nos 1º, 2º e 3º segmentos, incluindo a Educação a Distância. A maior oferta se concentra, em ordem decrescente, em Taguatinga, Plano Piloto e Ceilândia.

QUADRO 06 – OFERTA DE EJA POR SEGMENTO EM ESCOLAS DA REDE PARTICULAR NAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE ENSINO – 2006/2ºsemestre

Cidade	Educação a Distância	1º seg.	1º e 2º seg.	1º, 2º e 3º seg.	2º seg.	2º e 3º seg.	3º seg.	1º e 3º seg.	TOTAL
Brazlândia				01					01
Ceilândia	1 (2º, 2º e 3º)		01	02	01	02			07
Gama				04		01	01		06
Guará				02			01		03
Núcleo Bandeirante									00
Paranoá									00
Planaltina						02		01	03
Plano Piloto	1 (2º e 3º)			07			02		10
Recanto das Emas	1 (1º, 2º e 3º) 1 (2º e 3º)								02
Riacho Fundo				02					02
Samambaia						02			02
Santa Maria	1 (3º)			01		02			04
São Sebastião			01						01
Sobradinho	1 (1º, 2º e 3º)			02		02	01		06
Taguatinga	2 (3º)	01		06		04	01		14
TOTAL	08	01	02	27	01	15	06	01	61

Fonte: GDF/SEE/SUBSEP/DEJA,2006.

Para além de dados secundários obtidos em fontes oficiais, seja no executivo e no legislativo distrital, desenvolveu-se um esforço de maior aproximação da realidade da EJA (demanda e oferta) nas cidades e vilas do Distrito Federal, com significativa participação e apoio do Sindicato dos Professores do DF-SINPRO/DF, no XIV Encontro de Educação de Jovens e Adultos (7 e 8/abril). Neste Encontro, procedeu-se uma coleta e troca de informações em grupos de participantes educandos e educadores populares por cidades e vilas sobre as dificuldades encontradas, segundo temas como: proposta político-pedagógica, política de atendimento, interlocução, infra-estrutura, parcerias, apoio e oferta, assistência aos alunos e propostas de soluções e sobre propostas de soluções, segundo temas como: políticas de atendimento, infra-estrutura, parcerias, proposta político-pedagógica, material didático, formação, integração, assistência, GTPA-Fórum EJA/DF. É importante ressaltar, a coleta e troca de informações em grupos de participantes de educandos, educadores populares e professores de EJA da rede pública, também por cidades e vilas sobre as dificuldades encontradas, segundo temas como: proposta político-pedagógica, política de atendimento, interlocução, infra-estrutura, assistência aos alunos, material didático, formação e propostas de soluções, segundo temas como: políticas de atendimento, interlocução, infra-estrutura, parcerias, proposta político-pedagógica, material didático, formação, integração, assistência, GTPA-Fórum EJA/DF. Esta coleta e troca de informações entre educandos, educadores populares e professores de EJA da rede pública revela uma base comum de temas seja como dificuldades, seja como propostas de soluções, distinguindo-se para os educadores populares o interesse pelas parcerias e dos professores de EJA da rede pública a ênfase na formação e no material didático.

Progressivamente, a realidade da EJA (demanda/oferta) nas vilas e cidades do Distrito Federal tem, também, no Portal EJA Brasil/Distrito Federal www.forumeja.org.br/df um espaço virtual de atualização, consulta e interatividade que contribui para a construção coletiva do conhecimento com o diagnóstico contínuo, mobilização e organização de todos(as) os(as) educandos(as), educadores(as) populares e professores da rede pública na formulação da política pública de Estado da EJA no Distrito Federal.

Preliminarmente, é possível concluir que a EJA no DF apresenta uma tendência decrescente de oferta pública e crescente da iniciativa privada, grande parte *aligeirada* e estimulada pelos incentivos remuneratórios por titulação de escolaridade dos Planos de carreira e/ou Plano de Cargos e Salários dos servidores públicos federais e distritais, principalmente no executivo, assim como as exigências como pré-requisitos de empregabilidade no setor privado.

Concluindo, pode-se dizer que este levantamento de tentativa abrangente da situação da Educação de Jovens e Adultos exige uma pesquisa cada vez mais sistemática e acumulativa, no sentido de que dados e informações possam estar subsidiando as decisões em conjunto dos movimentos sociais e do poder público no exercício da parceria com autonomia do GTPA/DF-Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos- Fórum EJA/DF pela constituição de um Sistema PÚBLICO de EJA e Educação Profissional no DF como política pública de Estado. Neste projeto, o Distrito Federal é nosso território de pesquisa e base para o diálogo com as experiências de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Estado de Goiás.

A dimensão do território emergiu na literatura em meados da década de 70 do século passado e notadamente, nos anos 80 daquele, no âmbito da reorganização do sistema produtivo vis-à-vis a crise do modelo fordista de produção e a consolidação de um novo modelo de organização da produção que encontra no Japão sua maior expressão, mas que manifesta-se de outras formas nos distritos industriais europeus (Itália, França, Suécia, Alemanha) e nos EUA. No caso brasileiro, a dimensão extremamente federada na organização das políticas de desenvolvimento nunca propiciou o surgimento de formas alternativas de pensar o “local” como espaço de construção de políticas de desenvolvimento. Na academia também, o apego aos modelos macroeconômicos suplantaram o enfoque local/regional e agora, o “território”, surge como alternativa para a organização de políticas de desenvolvimento, dadas cada vez mais as restrições das políticas industriais de âmbito nacional (SUZIGAN, 2000). No caso brasileiro, as discussões no âmbito do Plano Plurianual de Investimentos – PPA de 2001 e a construção dos “Eixos de Desenvolvimento” foram uma tentativa de colocar foco nessa questão, mas rapidamente abandonadas dadas as complexidades de formatar ações envolvendo vários Estados. Com a disposição manifestada pelo Governo Lula de pensar o desenvolvimento regional/local, várias questões serviram de insumo para essa abordagem. Podemos destacar alguns Ministérios como MDA, Integração, MDIC, que priorizaram o enfoque no território e, em particular, nos territórios produtivos ou Arranjos Produtivos Locais – APLs.

No dizer de AZAIS (1992:34), o território é uma forma de organização produtiva onde convergem diferentes princípios de organização social, externos e internos à empresa e que se constitui em um local privilegiado que coleta e redistribui os intercâmbios sociais do mundo do trabalho, de fluxos mercantis e não-mercantis. Assim, esse espaço produtivo ganha destaque na construção de políticas não só de desenvolvimento econômico como também, de desenvolvimento social e, a educação é uma questão fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos desse território.

Um dos aspectos que caracterizam um território produtivo é um número significativo de empresas que atuam em torno de uma determinada atividade. Dadas as informações existentes (SEBRAE, 2002), apontando na sua maioria, para a existência de empresas de pequeno porte, em setores intensivos em mão-de-obra ou de bens de consumo não-duráveis: alimentação, vestuário, têxtil, calçados, semi-jóias, é de se esperar que, ao contrário das médias e grandes empresas, nas pequenas, a questão da escolaridade é mais reduzida. Isso ocorre pela dinâmica de recrutamento dos mercados internos de trabalho e uma ênfase notadamente no “saber-fazer”, característica dos ofícios tradicionais ligados a esses setores e ainda, a predominância de relações informais de trabalho que pouca ênfase dão a questão da escolaridade uma vez que esses espaços produtivos surgem como alternativa para fugir das amarras do sistema de proteção ao trabalho. Além disso, contribui para o fato da baixa escolaridade nesses territórios, a distância dos centros de oferta de educação profissional e as insuficientes de políticas públicas nos últimos anos voltadas para o que se denominava de “ensino supletivo” e mais recentemente, de “Educação de Jovens e Adultos - EJA”.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que um feixe de ações precisa ser mobilizado para encarar a realidade dos territórios como gestão, comercialização, financiamento, meio-ambiente, economia solidária, a educação dos trabalhadores tem papel fundamental para o desenvolvimento desses espaços, no caso, o Distrito Federal..

É curioso observar que a EJA entra, formalmente nas universidades, pelo ensino e pesquisa na forma de atendimento à alfabetização de jovens e adultos, posteriormente reconhecida como atividade de extensão. Ampliando-se como Educação Básica de Jovens e Adultos no conceito da continuidade, ou seja, de educação ao longo da vida, aprofunda não só as suas possibilidades de ensino e pesquisa, como integra-se ao debate da função social da universidade e do desafio do processo educativo mediado também, pelas linguagens tecnológicas multimídia em ambiente virtual.

“Com o educador Paulo Freire, o sentido mais profundo da educação libertadora pode significar o exercício de iniciação, a partir das suas três máximas propostas, em 1968, em sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, citadas a seguir, podendo ir além, pelo processo de auto-hetero-ecoformação (Pineau,2000; Galvani,2002):

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
Os homens se libertam em comunhão (Freire,1987p.52)
Ninguém educa ninguém, ninguém educa si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.(Freire,1987p.68)
A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas
de A com B, mediatizados pelo mundo (Freire,1987p.84)*

Neste sentido, compartilhamos alguns referenciais teóricos presentes em EJA nesta universidade como Educação Básica e, para além dela, como proposta político-pedagógica de uma Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede-CTAR.

A concepção de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR – partiu de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma educação tecnológica baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo e, finalmente, uma EAD fundamentada numa ação transformadora em vez de ação para a reprodução. Estas são algumas idéias postas em prática que levam à afirmação de que uma outra EAD é possível.

Um grupo interdepartamental e interdisciplinar de 14 professores, a grande maioria da Faculdade de Educação da UnB, identificado na práxis educativa pela influência comum dos princípios político-pedagógicos do educador Paulo FREIRE (1997), pela constante defesa da educação pública e, em diferentes tempos (desde 1963) e graus, pelas experiências acumuladas com as TIC, em particular, na chamada Educação a Distância, constituiu-se como grupo-autor do conceito de Comunidade de Trabalho / Aprendizagem em Rede (CTAR), assim definida: “Educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho / aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as tecnologias de informação e de comunicação..

Referenciado por bases teóricas, inicialmente eleitas, o grupo CTAR desafiou-se num processo contínuo e atualizado de aprendizado das possibilidades e limites das TIC colocadas à serviço da construção coletiva do conhecimento entre sujeitos de saberes. Assumiu como propósito a criação de uma competência institucional conjugada à qualificação especializada de professores e outros profissionais, em Educação a Distância.

Os referenciais teóricos remetem, principalmente, ao educador Paulo FREIRE (1997) com a sua proposta de “educação libertadora”, de “pedagogia da autonomia”, de “círculo de cultura”, de “diálogo entre sujeitos de saberes” que enraizados em sua cultura podem recriá-la. Outras contribuições complementares, não menos importantes, como de Ubiratan D’AMBROSIO (1997) sobre o papel da educação na emergente “era da consciência”; de René BARBIER (1998) na abordagem transversal da educação de que, entre outros, resulta uma “escuta sensível”; de Edgar MORIN (1995) sobre a visão de totalidade, transdisciplinaridade e implicação da subjetividade na “epistemologia da complexidade”; de Jacques ARDOINO (1998) sobre a “multirreferencialidade” na compreensão da práxis educativa instituinte; de Pièrre LÉVY (1998) na projeção da importância da formação dirigida para as qualidades humanas na “cosmopédia do período noolítico”; de Humberto MATURANA (1995) sobre as bases biológicas do entendimento humano e o sentido da criatividade singular da

“autopoiesis”; de Manuel CASTELLS (1999) sobre a compreensão dos desafios impostos pela “sociedade em rede” e, por fim, do Relatório DELORS/UNESCO (1996) na explicitação dos quatro pilares da sociedade educativa do século XXI: “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos ou com os outros, aprender a ser. (GrupoCTAR,2004)

A *teia da vida* (Capra,1998), quando enfatiza as relações de tendência colaborativa nos sistemas vivos, assemelha-se ao ambiente amoroso como condição ao desenvolvimento da criatividade humana (Maturana,1995) e às interações simbólicas (imagens), práticas (gestos) e epistêmicas (conceitos) da auto-hetero-ecoformação (Pineau&Galvani,2002), possibilitando assumir uma compreensão mais ampla da singularidade da rede expressa no fluxo interativo ocorrente num *círculo de cultura* (Freire,1987; Angelim,1988; Coutinho,1988; REIS,2000; Torres,2005), na CTAR e na complexa dinâmica do movimento social dos Fóruns estaduais, distrital e regionais de EJA pelo entrecruzamento das relações entre a base territorial, os segmentos e a diversidade de áreas temáticas.

Por ser direcionada explicitamente a sujeitos de saberes aprendizes, para além dos fundamentos propostos de sujeito político, epistemológico e amoroso (Reis,2000), o processo educativo que conjuga, simultaneamente, a Educação de Jovens e Adultos-EJA e a Formação de Educadores de Jovens e Adultos-EJA, hoje, pode exigir a contribuição dos estudos da neurociências e da psicologia analítica. A neurociências pode influenciar na compreensão da aprendizagem com o reconhecimento não só do cérebro-triuno (três cérebros:reptiliano, límbico, mental) como da ligação deste com o coração, ou seja, “hoje se sabe que o coração faz mais do que simplesmente exortar; ele controla e governa a ação cerebral por meio de hormônios, transmissores e possivelmente energias quânticas mais sutis”(Pearce,2002 p.111). A psicologia analítica pode contribuir na compreensão da subjetividade, nos seus diferentes níveis de consciência, enquanto processo de individuação (Jung,1980), em particular, de integração psicofísica (Farah,1995).

Buscando aproximações, é curioso se dar conta que a descrição tupi guarani-tubuguaçu do “corpo-som-do-ser” (Jecupé,1998), recentemente autorizada por uma das comunidades indígenas brasileiras de mais de 12.000 anos, assemelha-se aos *chakras* (roda em sânscrito) ou centros de inteligência de origem indiana (Leadbeater,1981) estudados no ocidente, entre outros, pela medicina vibracional (Gerber,1997), com destaque para a importância da glândula pineal – o ponto insonoro ou do silêncio interior (Barbier,2000).

A extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos, em processo de construção, para além da potencialidade crítica e propositiva do re-pensar a universidade, a educação básica, os ambientes virtuais multimídia, os movimentos sociais em rede, pode contribuir no repensar a própria pesquisa em educação, enfatizando a pesquisa – ação existencial (Freire,1981; Barbier,2002; Brandão,2003) de sujeitos coletivos enraizados e implicados no processo de auto-hetero-ecoformação, segundo Galvani (2002) numa perspectiva transpessoal (Santos Neto,2006), transdisciplinar (Nicolescu,1999) e transcultural. Há que melhor compreender o sentido da educação cuja libertação do oprimido liberta, também o opressor (Freire,1987). Eis nosso desafio!” (Angelim,M.L.P.2006)².

Cabe “re-fletir” sobre a necessidade de afirmação da identidade brasileira na EJA, radicalizando, indo às raízes do sentido universal no singular do aqui-agora permanente, com respeito ao *saber de experiência feito* no dizer de Camões e com o compromisso de afirmação da humanidade nascida nos trópicos. Identidade que “re-conhece” nossas raízes nos povos indígenas (Jecupé,1998), africanos (Ferreira Santos,2005) e portugueses, estes sobretudo, açorianos herdeiros do culto popular do Espírito Santo (Silva,1967).

Este projeto Transarte (Teles,2006) se propõe a trabalhar com jovens e adultos, despertando sua identidade cultural na produção artística virtual em forma de avatares, animações, imersão na realidade virtual, que “reflitam”, enquanto reconfigurações virtuais, a arte não virtual. Partimos, pois, do conceito de “arte de transição” no sentido de que a arte virtual não é vista de maneira dicotômica em relação à arte presencial, mas harmoniosa, oferecendo um novo ângulo e uma nova reconfiguração e interatividade com a realidade, agora virtualizada.

Nesta visão a arte popular é resgatada, amplificada, modificada e virtualizada. Assim, temos duas versões desta arte: 1. vídeos curtos mostrando a arte popular (mamulengos, danças folclóricas, celebrações religiosas regionais), 2. usando software apropriado do tipo software livre como o Gimp, NVU e outros, o

² Anais do Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado de 22 a 25 de maio de 2006, em Belo-Horizonte, pela Faculdade de Educação da UFMG com apoio da SECAD/MEC (no prelo).

jovem/adulto com o apoio dos membros do projetos, nos vários centros de jovens/adultos já existentes, aprende o uso de software e sua manipulação para criar sua própria versão artística da arte popular ou de outros temas que poderá escolher.

Além do sentido da palavra transição no contexto da arte, esta palavra tem também um significado especial para jovens e adultos que estão em períodos de transição em suas próprias vidas.

Na arte eletrônica, a interação passa a ser um elemento central da estética. Se na arte “tradicional” predomina o que Walter Benjamin (1940) chamou de aura, na eletrônica tal condição já não se dá. Não pode haver aura se o “objeto artístico” é digital, isto é, sempre aberto ao remodelamento e a uma nova versão através da redigitação constante da imagem, música, site, e outras modalidades interativas online.

“O artista sabe muito bem que a tecnologia nada mais é que o devir-outro do humano. Ela não é uma simples extensão ou continuidade do indivíduo, mas sua virtualização, isto é, uma potencialização, onde o mais distante acaba por se tornar o mais próximo. Neste sentido, a estética é também virtualizante, pois imprime uma transcodificação permanente ao real”, afirma Domingues (1997, 65).

As várias tecnologias de imersão permitem que os movimentos do corpo do usuário sejam “lidos” ou “rastreados” pelos artefatos de imersão que a sua vez afetam seus sentidos, simulando sensações de vários tipos. Os sentidos são afetados em geral, sobretudo a visão, a audição e o tato. Este projeto se situa no âmbito de documentar expressões artísticas, entre elas a cultura popular, através da arte virtual, tentando integrá-la na cibercultura.

Com a imersão no ciberespaço, a arte virtual interativa favorece cada vez mais o estímulo à criatividade, permite ao jovem e ao adulto ir além de uma atuação passiva, ou seja, agir diretamente na transformação do mundo virtual em que está inserido. É dessa maneira em que o jovem/adulto ao mesmo tempo em que adquire conhecimento estará desenvolvendo habilidades artísticas em projetos audiovisuais.

Com a proposta de acesso aos recursos sensoriais o jovem/adulto tem a oportunidade de se sentir inserido numa diversidade de ambientes virtuais. O processo de aprendizagem pode ser conduzido pelo jovem/adulto e se dará por meio de suas criações e buscas. Essa aprendizagem permite uma diversidade de mecanismos de estímulos à interatividade e criatividade. Os benefícios educacionais resultantes deste tipo de conexão são numerosos em virtude dos diversos estímulos à aquisição de conhecimentos pela prática. Esta prática envolve o Web design enquanto ferramenta e como forma de arte, abrangendo oito fatores que orientam o seu desempenho, tais como: elemento dominante, proporção, cor, som, harmonia, textura visual, consistência e interatividade, que motivam a participação progressiva em comunidades virtuais artísticas. “... a diferença essencial entre autor e público está a ponto de desaparecer. Ela se transforma numa diferença funcional e contingente” Walter Benjamin, 1936. Ainda que a frase de Benjamin tenha sido escrita no século passado, e se referia a mídias como a imprensa, o cinema, e a fotografia, esta tendência histórica da eliminação progressiva da distinção entre autor e público parece se reforçar ainda mais na era digital. A arte deixa de ser o privilégio de poucos assim como deixa de ser cada vez mais não só “observável” mas também interativa.

Na realidade atual da EJA no Distrito Federal, ainda que preliminarmente analisada e carente de uma análise mais consistente, sobretudo na forma da Educação Profissional integrar-se, este projeto sinaliza um campo de exploração das possibilidades de incorporação da transarte como parte da formação básica e/ou educação profissional correspondente ao GG - Técnicos de nível médio/CBO as ocupações de Técnico em Design Gráfico, Técnico em Fotografia, Técnico em Produção Audiovisual, Técnico em Produção Fonográfica, Técnico em Produção Multimídia correspondentes aos cursos superiores de Tecnologia.³

Bibliografia

ANGELIM, Maria L.P. *Educar é descobrir - um estudo observacional exploratório*. Brasília: Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 1988. 2v.

_____. Educação continuada e a distância: a experiência da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. In *Cadernos do CES*, n.9-Niterói-Rio de Janeiro:EdUFF, 1997.

³ Brasil.MEC/SETEC,Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, Brasília, 2006.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G.(Coord) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar,1998.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília:E.Plano,2002.

_____.A escuta sensível na abordagem transversal. In:BARBOSA,J.G. (Coord) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*.Revisão da tradução Sidney Barbosa.São Carlos:EdUFSCar,1998.

_____.*Educador um "passeur" de sentido*. Tradução de David A.Ringoir.Revisão de Hélène Leblanc. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/3ºCurso de Especialização em Educação a Distância 1999/2000.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, Arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense,1940.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo:Cortez,2003. (Série Saber com o outro;v.1)

Brasil – *Constituição Brasileira* de 1988.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida-uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*;tradução:Newton Roberval Eichenberg. São Paulo:Cultrix, 1998.

CARVALHO, O. F. de (2003). *Educação e Formação Profissional - trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*.Tradução de Roneide Venâncio Majer v.1.São Paulo:Paz e Terra,1999.

COUTINHO, Laura Maria. *Ver e re-ver a educação*. Brasília. Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 1988.

CUNHA, L. A. (2000a). O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso.

CUNHA, L. A. (2000b). "O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento". In: Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda. Formação de Gestores e Formadores em Políticas Públicas de Trabalho e Renda: construindo a nova cidadania. Brasília: Convênio MRE-ABC/MTE-SPPE/FLACSO. CD-ROM.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *A era da consciência*.São Paulo:Ed.Fundação Peirópolis,1997.

DELORS, Jaques (Org.)UNESCO.*Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília,DF:MEC;São Paulo:Cortez,1998.

DOMINGUES, D. *A arte no século XXI. A humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP,1997.

FARAH, Rosa Maria. *Integração psicofísica – o trabalho corporal e a psicologia de C.G. Jung*.São Paulo:Robe Editorial,1995.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:Brasília:Ministério da Educação,Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2005.

FERRETI, C. J. (1997). "A Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90". *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XVIII, nº 59, ago., p.225-69.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra,1997.

_____. "Criando métodos de pesquisa alternativa:aprendendo a fazê-la melhor através daação." In: BRANDÃO,Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*.SP:Brasiliense,1981.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 20ed.Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. (2003). "Estrutura e Organização da Educação Profissional". In: *Educação Profissional - concepções, experiências, problemas e propostas*. Brasília: MEC-SEMTEC-PROEP. p.118-19.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (2004). "A Busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio". In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (orgs.) *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (2005). "A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido". *Educação e Sociedade*. Campinas-SP. Vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In *Educação e Transdisciplinaridade*,II/coordenação executiva do CETRANS.-São Paulo:TRIOM,2002.

GERBER,Richard. *Medicina Vibracional - uma Medicina para o Futuro*.Tradução de Paulo César de Oliveira. São Paulo:Cultrix,1997.

GrupoCTAR. *Outra educação a distância é possível - Comunidade de trabalho/ aprendizagem em rede(CTAR)*. Anais.V Encontro Internacional Virtual Educa-Forum Universal de las culturas:Barcelona,16-18/junho 2004. CDROM www.virtualeduca.org

GTPA-FÓRUM EJA/DF, Ano1, nº01,Brasília-DF,março de 2006.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos mil povos - história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo:Ed.Peirópolis,1998.

JUNG, Carl G. *Psicologia do Inconsciente*. Tradução de Maria Luiza Appy. Petrópolis:Vozes,1980.

KUENZER, A. Z. (1997). "Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal". Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, v.63, 104p.

LEADBEATER, Rev.C.W. *Os Chakras ou os Centros energéticos vitais do ser humano*. Tradução de J.Gervásio de Figueiredo. São Paulo:Ed. Pensamento,1981.

LEONARDI, Victor. *Os navegantes e o sonho. Presença do Oriente na História do Brasil*.Brasília:Paralelo 15,2005.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva – uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rounet.São Paulo:Loyola,1998.

LIMA FILHO, D. L. (2003). A Desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba:Torre de Papel.

MATURANA R.,Humberto &VARELA G,Francisco . *A árvore do conhecimento - as bases biológicas do Entendimento humano*. Tradução Jonas Pereira dos Santos.São Paulo:Ed.Psy 11,1995.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Dulce Matos.Lisboa. Instituto Piaget,1995. Disponível em perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/index.htm

NICOLESCU,Basarab et ai.. *Educação e Transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sornmerman.-Brasília:UNESCO,2000. (Edições UNESCO)

_____.*O Manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza.São Paulo:TRIOM,1999.

OLIVEIRA,Elsa. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas São Paulo:Ed.Papirus,2003.

PEARCE, J.C. *O fim da evolução - reivindicando a nossa inteligência em todo o seu Potencial*. Tradução de Marta Rosas.São Paulo: Cultrix,2002.

PINEAU,Gaston. *A autoformação no decurso da vida*.Diretor do Departamento des Sciences de L'Education et de la Formations (Université de Tours) disponível em www.cetrans.com.br

REIS, Renato Hilário dos. *A contribuição da Extensão universitária na relação Universidade e população: o caso do campus avançado do Médio Araguaia – Programa Integral de Saúde Comunitária*. Brasília:Universidade de Brasília (dissertação de mestrado),1988.

_____.*A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de doutoramento. UNICAMP, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*, Rio de Janeiro: Avenir Editora,1978.

_____.*O povo brasileiro - a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo:Companhia das Letras,1995.

SANTOS NETO,E. *Por uma educação transpessoal – a ação pedagógica e o pensamento de Stanislaw Grof*.S.Bernardo do Campo/São Paulo:Metodista;Rio de Janeiro:Lucerna,2006.

SILVA, G.Agostinho. *Notas para uma posição ideológica e pragmática da Universidade de Brasília*. Ano I,nº4/5.Lisboa,1964(p.24-36)

_____.Ensaio para uma teoria do Brasil,Espiral,nº 11-12(outubro de 1966) In *Ensaaios sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Lisboa.Âncora,2000.v.1

_____.Algumas considerações sobre o culto popular do Espírito Santo, Boletim da Academia Internacional da Cultura Portuguesa, nº3,Lisboa,1967 In *Ensaaios sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Lisboa.Âncora,2000.v.1

SCHWARTZMANN, S., BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. (2000). Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra/FGV.

TELES, L. *Interatividade e criatividade na disciplina “Dançando no ciberespaço: criando com o corpo virtual”*. Conferência ANPED, Cuiabá, Junho 2006.

TORRES, Maria M. *O cinema – a língua escrita da realidade – na alfabetização de jovens e adultos*. Brasília:Universidade de Brasília (dissertação de mestrado),2005.

WEREBE, M. J. G. (1994). 30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Editora Ática. Série Educação em Ação.

SÍTIOS

Poró <http://www.poro.redezero.org/inicial.html>

ArteWeBrasil <http://www.artewebbrasil.com.br>

NovaE - <http://www.novae.inf.br/>

Rizoma <http://www.rizoma.net/hp15.htm>

Recombo <http://www.recombo.art.br/>

O Centro de Experimentação e Informação de Arte - CEIA - <http://www.ceia.art.br/>

ETCETERA –Revista Eletrônica de arte e cultura - <http://www.revistaetcetera.com.br/>

Vírgula/imagem <http://virgulaimagem.blogspot.com/> Este sítio tem links para outros recursos.

Sites participativos de Webarte

http://www.fabiofon.com/webartenobrasil/texto_participa.html

II. OBJETIVOS

1. Identificar em que medida a estratégia governamental de resgate da educação a população de jovens e adultos atinge aqueles que são objeto da sua formulação. No caso particular, pretende-se com essa ação, acompanhar um grupo de beneficiários da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. Buscar-se-á acompanhar os egressos desses cursos e em que medida a sua trajetória de sucesso no mercado de trabalho é explicada pelo sucesso das ações a que foram beneficiados.
2. Identificar em alguns espaços produtivos do centro-oeste (Distrito Federal e Goiás) algumas áreas homogêneas no que se refere à ocupação e como se apresenta escolaridade dos trabalhadores, mais precisamente, identificar como uma oferta de educação profissional integrada à educação básica pode contribuir para a elevação da escolaridade desses trabalhadores, ao mesmo tempo que melhora a sua condição ocupacional, oferecendo formação complementar à sua tradicional ocupação.
3. Desenvolver transarte em apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.
4. Identificar a identidade sócio-cultural dos jovens e adultos como uma das bases fundantes na sua constituição e desenvolvimento humano, na educação fundamental, média e profissional.
5. Desenvolver o processo de auto-hetero-ecoformação, contemplando os saberes acumulados pelos jovens e adultos e as exigências colocadas pelo mundo do trabalho.

III. ÁREAS TEMÁTICAS E LINHAS DE PESQUISA

- a) Análise a avaliação de políticas públicas para a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos
- j) Arranjos produtivos, cultura e organização social locais e Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos
- l) Economia solidária, produção comunitária, educação do campo em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos
Área de concentração (FE/UnB): Políticas públicas e gestão da Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa (FE/UnB): Políticas públicas e Gestão da Educação Básica
- h) Prática de ensino na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática
Área de concentração (FE/UnB): Educação e Comunicação
Linha de Pesquisa (FE/UnB): Educação, Artes e Linguagens
Eixo de interesse (FE/UnB): Ciberarte e Educação
- e) Diversidade sócio-cultural dos jovens e adultos como fundantes da formação humana e da produção de identidades sociais.

Área de concentração (FE/UnB): Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico

Linha de Pesquisa (FE/UnB): Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento humano

Eixo de interesse (FE/UnB): Educação de Jovens e Adultos na perspectiva histórico-cultural

IV. AÇÕES PREVISTAS

1. Desenvolver a pesquisa como parte do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em ação conjunta com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (convênio já existente).
2. Estabelecer critérios à escolha das unidades escolares do sistema público de educação do Distrito Federal.
3. Elaborar os procedimentos de pesquisa segundo objetivos propostos, áreas temáticas, áreas de concentração e linhas de pesquisa
4. Aplicar e processar os procedimentos de pesquisa elaborados
5. Desenvolver a primeira análise dos resultados
6. Elaborar o relatório da pesquisa
7. Articular continuamente com as Universidades Federal e Católica de Goiás, visando a realização conjunta da pesquisa

V. RESULTADO(S) ESPERADO(S)/IMPACTO(S) PREVISTO(S)

1. Relatar a gênese dos jovens e adultos do Distrito Federal e em que sua diversidade sócio-cultural está presente na constituição de sua identidade sócio-profissional
2. Descrever a incorporação dos saberes acumulados historicamente pelos jovens e adultos na prática de ensino de sua qualificação/educação profissional
3. Desenvolver a relação de aprendizagem entre jovens e adultos tendo como base seus saberes, seu trabalho, a ciberarte e a educação profissional., visando definir no GG Técnicos de nível médio/CBO as ocupações de Técnico em Design Gráfico, Técnico em Fotografia, Técnico em Produção Audiovisual, Técnico em Produção Fonográfica, Técnico em Produção Multimídia correspondentes aos cursos superiores de Tecnologia⁴
4. Criação de comunidades virtuais artísticas no Portal EJA Brasil
5. Produção de quatro artigos
6. Produção de manuais de orientação
7. Produção de vídeos para disponibilização no Portal EJA Brasil
8. Realização de Seminários inter-institucionais do Distrito Federal e Goiás
9. Realização de Seminário com Professores e Estudantes do Sistema público de Educação – modalidade Jovens e Adultos do Distrito Federal
10. Criação de uma rede de pesquisa inter-institucional no Centro-oeste, a partir do Distrito Federal e Goiás

VI. CARATERIZAÇÃO DAS EQUIPES DOCENTES/PESQUISADORES

Do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília:

- Prof. Dr. Lúcio França Teles, Doutor em Informática da Educação/Universidade de Toronto, Canadá, Grupo Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância – GTEAD / UnB / Lattes CNPq
- Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, Doutor em Educação, Linguagem, Conhecimento e Arte/Unicamp. Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação popular e Estudos filosóficos e histórico-culturais – GENPEX / UnB / Lattes CNPq
- Prof. Dr. Remi Castioni, Doutor em Educação/Unicamp, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho – NEPET / UnB / Lattes CNPq
- Profa. Ms Maria Luiza Pereira Angelim, Mestre em Educação Brasileira, UnB. Grupo Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância – GTEAD / UnB / Lattes CNPq
- Roseli Araújo Batista, Mestre em Comunicação, UnB
- Leila Maria de Jesus, Mestranda em Educação, UnB Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação popular e Estudos filosóficos e histórico-culturais – GENPEX / UnB / Lattes CNPq
- Wagdo da Silva Martins, Mestrando em Química, UnB

VII. LINHAS GERAIS DO CRONOGRAMA A SER CUMPRIDO

- 2007 –
1. Revisão de literatura sobre a temática da pesquisa
 2. Seleção das unidades escolares de Jovens e Adultos à realização da pesquisa
 3. Seleção e orientação de bolsista
 4. Elaboração dos procedimentos de pesquisa
 5. Reuniões de intercâmbio com Universidades Federal-UFG e Católica-UCG de Goiás
- 2008 -
1. Aplicação dos procedimentos de pesquisa
 2. Tratamento e análise das informações obtidas
 3. Continuidade de intercâmbio com a UFG e UCG
- 2009 -
1. Análise dos dados considerando a matriz de análise segundo os objetivos da pesquisa
 2. Elaboração do Relatório parcial da pesquisa
 3. Seminário para comunicação e debate sobre resultados da pesquisa com estudantes jovens e adultos, bem como professores de unidades escolares
 4. Continuidade de intercâmbio com a UFG e UCG
- 2010 -
1. Elaboração do relatório final da pesquisa, articulando UnB, UFG e UCG, áreas contempladas e linhas de pesquisa
 2. Apresentação dos acertos e perspectivas da continuidade da pesquisa como política pública de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional