

# Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar

Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar



**CEFET-RN**  
Editora

**funcem**

Ministério  
da Educação  
SETEC

**BRASIL**  
UM PAÍS DE TODOS  
GOVERNO FEDERAL



**CEFET-RN**  
Editora

**CEFET-RN**  
Editora

Organizadoras:  
Amélia Cristina Reis e Silva  
Maria das Graças Baracho



## **FICHA TÉCNICA**

### **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Luís Inácio Lula da Silva

### **MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Fernando Haddad

### **SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Eliezer Moreira Pacheco

### **DIRETOR GERAL**

Francisco das Chagas de Mariz Fernandes

### **DIRETOR DE ENSINO**

Belchior de Oliveira Rocha

### **DIRETOR DE PESQUISA**

José Yvan Pereira Leite

### **DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO E DE PLANEJAMENTO**

Valdelúcio Pereira Ribeiro

### **DIRETOR DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS**

Liznando Fernandes da Costa

### **DIRETORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS**

Solange da Costa Fernandes

### **DIRETOR DA UNIDADE SEDE**

Enilson Araújo Pereira

### **DIRETOR DA UNED-MOSSORÓ**

Clóvis Costa de Araújo

### **DIRETOR DA UNED-CURRAIS NOVOS**

Rady Dias de Medeiros

### **DIRETOR DA UNED-IPANGUAÇU**

Paulo Roberto Leiros de Souza

### **DIRETORA DA UNED-ZONA NORTE DE NATAL**

Anna Catharina da Costa Dantas

### **CAPA**

Matheus Milagre

### **EDITORAÇÃO**

Tânia Carvalho da Silva

### **REVISÃO LINGÜÍSTICA**

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

### **IMPRESSÃO GRÁFICA**

Copiar Services Reprográficos Ltda

### **COMISSÃO EDITORIAL**

Amélia Cristina Reis e Silva

Dante Henrique Moura

Jailton Barbosa dos Santos

Organizadores

Amélia Cristina Reis e Silva  
Maria das Graças Baracho

**Formação de Educadores para o PROEJA:  
intervir para integrar**

CEFET-RN

NATAL-RN  
2007

Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar

Copyright 2007 da Editora do CEFET-RN

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do CEFET-RN.

Tiragem: 1.000 exemplares

**Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte.  
Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – CEFET/RN**

Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar.  
(1.: Natal: 2007: Rio Grande do Norte. RN) / Amélia Cristina  
Reis e Silva / Maria das Graças Baracho (Orgs).  
165p.

ISBN 978-85-89571-27-2

1. PROEJA 2. Formação de Educadores 3. Educação. 4. Educação  
Profissional.

I. Silva, Amélia Cristina Reis e. II. Baracho, Maria das Graças.

CEFET/RN/BSF

CDD – 370

## PREFÁCIO

### O PROEJA na contemporaneidade da educação brasileira

A ampliação do financiamento público à educação básica, através do FUNDEB, a expansão da rede federal de universidades e de escolas técnicas e o conjunto de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) produzem na educação brasileira um momento singular. Aponta-se para um horizonte educacional de médio e longo prazo que, aliado a políticas distributivas e de desenvolvimento, pode construir um cenário de inclusão e emancipação social e cultural. Como todo processo histórico, este não está desprovido de tensionamentos e contradições. Contudo, a diferenciação do que estamos vivendo e construindo se dá na ampla arena de debates e enfrentamentos que possibilitam, em diferentes momentos e situações, o diálogo entre sociedade e estado.

No campo específico da formação de mulheres e homens excluídos da escolaridade básica nos tempos de infância e adolescência, forjou-se na primeira gestão do Governo Lula (2003-2006), entre outros, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Proposto pelo Decreto presidencial nº. 5.478/2005 e ampliado pelo de nº. 5.840/2006, o PROEJA entra, de fato, no contexto educacional brasileiro, no curso dos processos de participação de atores sociais representativos dos sistemas públicos de ensino, em dinâmicas que se iniciam em outubro de 2005 e que envolvem produção conceitual, revisão de marco jurídico, proposição de processos investigativos e de formação de professores.

Vivi este processo na condição de coordenadora e, posteriormente, diretora de políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC e compreendo que a articulação desses eixos pode efetivamente contribuir para que o PROEJA, como política pública, colabore para a superação das experiências de descontinuidade, fragmentação e assistemática da educação de jovens e adultos no Brasil<sup>1</sup>.

Nesse contexto, a constituição de quinze pólos de formação de professores através de programas de pós-graduação *lato sensu*, nos Centros Federais de Educação Tecnológica, representou estratégia importante na proposição de enraizamento do PROEJA tanto na rede federal de educação profissional e tecnológica quanto nos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Este livro, que tenho o prazer de prefaciá-lo, foi produzido no contexto dessa política e expressa a vitalidade de um processo em plena ebulição que, desejo, esteja apenas em seus inícios. Resultado dos trabalhos de conclusão da primeira turma do curso de especialização em PROEJA do CEFET-RN, seus textos abordam desde aspectos específicos ligados a sua implantação, seus alunos, professores, gestores e currículos até aspectos amplos relacionados ao contexto nacional e aos desafios para sua consolidação.

---

<sup>1</sup> MOLL, Jaqueline. Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil – desafios da contemporaneidade. In: *Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001. p. 202-210.

Sua leitura provoca reflexões acerca da formação específica para atuação docente com turmas do PROEJA; do desafio da superação da dualidade estrutural e histórica entre educação profissional e educação propedêutica; do perfil dos estudantes matriculados nas turmas do PROEJA, em comparação com os estudantes do ensino médio na modalidade EJA; do processo de juvenilização dos alunos; dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do PROEJA; das possibilidades e limitações do PROEJA, considerando sua trajetória histórica e os condicionantes do seu financiamento; da qualidade de ensino no PROEJA desde a compreensão de seus professores; da formação de gestores como condição para a continuidade do PROEJA; da experiência do PROEJA na relação entre o CEFET-RN, o INCRA e o MST; do próprio curso de formação *lato sensu* como objeto de investigação; e do PROEJA no âmbito de uma educação integral e cidadã em diálogo com o mundo produtivo.

Seguramente, este trabalho “abre a porta” para muitos outros que consolidarão conceitual e historicamente o PROEJA na confluência dos campos da educação profissional e tecnológica, da educação básica e da educação de jovens e adultos. Muito há para compreender e muito há para fazer na perspectiva de que o PROEJA se consolide como política pública e como campo do pensamento e das práticas educacionais brasileiras. Meu desejo, como testemunha e como parte deste processo, é que possíveis “distâncias entre intenção e gesto” sejam minimizadas pela ação de milhares de professoras/es e gestoras/es que, nas diferentes esferas da administração pública, qualificam a democracia no cotidiano em que homens e mulheres historicamente deixados à margem aprendem a dizer seu mundo e a interferir nele.

Boa leitura!

Jaqueline Moll<sup>2</sup>,  
(no verão chuvoso de Brasília)

---

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Colaboradora da Universidade de Brasília. Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC.

## SUMÁRIO

### **O CEFET-RN E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O PROEJA**

Amélia Cristina Reis e Silva, Maria das Graças Baracho ..... 09

### **HISTÓRIA DO PROEJA: entre desafios e possibilidades**

Dante Henrique Moura, Ana Lúcia Sarmento Henrique ..... 17

### **PROEJA: o desafio de integração em um contexto marcado pela dualidade estrutural da educação no Brasil**

Juciara Conceição de Freitas Assunção, Andréia Gabriel Francelino Rodrigues .... 35

### **FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: análise de recursos necessários à implantação e expansão do PROEJA**

Maria de Fátima Macêdo e Silva, Liz Araújo Lima, Otávio Augusto de Araújo Tavares ..... 47

### **A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: desafios e perspectivas na implantação do PROEJA**

Maria do Socorro Ferreira de Souza, Otávio Augusto de Araújo Tavares ..... 57

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA E QUALIDADE DE ENSINO**

Denilson Antonio Maia da Silva, Márcio Barbosa Cordeiro de Freitas, Arilene Maria S. de Medeiros ..... 71

### **O PROEJA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: possibilidades e limites**

Maria Betânia da Silva Dantas, Maria de Oliveira Paiva, Walter Pinheiro Barbosa Júnior ..... 83

### **PROJETO DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM GESTÃO DE NEGÓCIOS NA MODALIDADE EJA: aportes teóricos para uma proposta curricular**

Gerda Lúcia Pinheiro Camelo, Sonia Maria de Araújo, Rosa Aparecida Pinheiro ... 93

### **APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E AUTOCONCEITO: um estudo de concepções de estudantes do ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos**

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins, Fábria Maria Gomes de Meneses, Giane Bezerra Vieira ..... 105

### **DO DISCURSO OFICIAL À REALIDADE: conhecendo os estudantes do proeja**

Cleide Oliveira Gomes, Cristiane Borges Angelo, Dante Henrique Moura ..... 119



**AÇÕES METODOLÓGICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALCANÇAR A  
FUNÇÃO EQUALIZADORA DA EJA:**

**o caso do Curso Técnico de Nível Médio Integrado  
em Controle Ambiental na Modalidade EJA**

Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Leonor de Araújo Bezerra Oliveira,  
Sandra Maria Borba Pereira ..... 137

**A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
DO PROEJA NO CEFET/RN:  
relato de uma vivência.**

Aldecí Padilha Honório, Maria Obelaide de Moura,  
Otávio Augusto de Araújo Tavares ..... 157

# Capítulo 1

## O CEFET-RN E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O PROEJA

Amélia Cristina Reis e Silva<sup>1</sup> – CEFET-RN – amelia@cefetrn.br  
Maria das Graças Baracho<sup>2</sup> – CEFET-RN – gracabaracho@cefetrn.br

### 1 INTRODUÇÃO

O Presente trabalho tem como objetivo fazer um relato da experiência desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) por meio da oferta do primeiro curso de especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O referido curso é uma ação derivada do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto Nº 5.478<sup>3</sup>, de 24 de junho de 2005, ora revogado e substituído pelo Decreto Nº 5.840<sup>4</sup>, de 13 de junho de 2006.

A proposição do referido curso foi voltada para a formação de um novo profissional que pudesse atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como docente-pesquisador, formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que se implemente uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos, a qual deve contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados no seu direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Em face do exposto, defendemos que essa política deve ser ampliada em uma perspectiva de formação continuada para os professores, que por sua vez, se vêem angustiados em realizar uma prática pedagógica que dê conta da diversidade escolar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFRN, Pedagoga do CEFET/RN, professora do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte e integrante do Núcleo de Estudos em Educação do CEFET-RN – NUPED.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UFRN, professora do CEFET/RN e integrante do Núcleo de Estudos em Educação do CEFET-RN – NUPED. Coordenadora da Especialização - PROEJA - Pólo RN.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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.

## 2 UM POUCO DA HISTÓRIA DO CEFET/RN

A história do ensino profissional no Brasil, em âmbito federal, iniciou-se em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, assinou um decreto, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices em todo o território nacional, o que marcou, oficialmente, a implantação do ensino técnico federal no país.

Com o objetivo de fornecer instrução primária e profissional aos filhos de trabalhadores carentes, a **Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte** foi instalada, em 1910, colocando em atividade as oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralharia e funilaria, em regime de semi-internato. Esse estabelecimento de ensino, em 1914, passou a denominar-se **Liceu Industrial** e, três décadas depois, recebeu a denominação de **Escola Industrial de Natal**. Nesse período, é incorporado o Ginásio Industrial aos cursos já oferecidos e, em 1959, foi autorizada a ministrar o ensino técnico passando, então, a ser denominada de **Escola Industrial Federal**, e, 9 (nove) anos depois, **Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**.

Com a promulgação da Lei Nº 8.948/94, doze Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –, dentre elas, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

Com a transformação em CEFET, ampliam-se os seus objetivos e a sua função social, possibilitando entre outras iniciativas, a diversidade e a verticalização de níveis de ensino a serem oferecidos. Atualmente, o CEFET/RN conta com cinco unidades de ensino, ressaltando que a Unidade Sede oferece educação profissional e tecnológica por meio de Cursos Superiores de Tecnologia; Cursos Técnicos de Nível Médio, nas formas integrada ao ensino médio e subsequente; e Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. Oferece, ainda, licenciaturas plenas voltadas para a formação de professores para a Educação Básica, além de três cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, dentre eles destaca-se o Curso de Especialização em PROEJA, objeto desse estudo.

O CEFET-RN assume como função social promover a educação científico-tecnológico-humanística<sup>5</sup>, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.

---

<sup>5</sup> Incluímos os termos científico e humanístico não por considerar que as ciências humanas não são “científicas”. Ao contrário, o fizemos precisamente para destacar que a concepção de ciência assumida pela Instituição incorpora, em igualdade de condições e importância, tanto as ciências denominadas duras como as sociais e humanas. Nesse sentido, o termo científico-tecnológico-humanístico foi cuidadosamente escolhido com o objetivo de destacar essa indissociabilidade.

Tendo como referência a função social acima apresentada, é importante mencionar que a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* é um dos objetivos institucionais, conforme previsto no Decreto Nº 5.224/2004, que restabelece os seguintes objetivos para os CEFETs:

- I) Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II) Ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- III) Ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- IV) Ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- V) Ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- VI) Ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- VII) Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
- VIII) Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;
- IX) Estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;
- X) Estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- XI) Promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e o aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada (BRASIL, 2004).

Imbuídos da sua função social, dos objetivos acima apresentados e do que preconiza o Decreto Nº 5.840/2006, o CEFET/RN se coloca entre um dos 15 (quinze) pólos definidos pelo Ministério da Educação (MEC) para oferecerem o curso de Especialização citado anteriormente.

### **3 APRESENTANDO A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

O PROEJA, por ser um campo peculiar de conhecimento, exige que se implante e se implemente uma política específica para a formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera. Entende-se que a formação docente é uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público, de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.

Como forma de consolidar o PROEJA, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elege 15 (quinze) pólos entre Universidades, Escolas Técnicas e Centros Federais para promoverem a capacitação de profissionais para atuar no Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA.

No pólo do Rio Grande do Norte, o curso de *Pós-graduação lato sensu em educação Profissional Técnica de nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos* foi iniciado em 31 de julho de 2006, na cidade de Natal/RN e, em 03 de agosto de 2006, na cidade de Mossoró/RN, e teve uma matrícula de 100 (cem) profissionais, distribuídos em três turmas que se desenvolveram de forma simultânea, sendo 2 (duas) em Natal e 1(uma) em Mossoró. Esses profissionais eram professores e gestores que atuam tanto em nível de sala de aula, como em coordenações no CEFET-RN, Unidades Natal e Mossoró, na Secretaria de Educação do Estado do RN e em escolas vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Dessa forma, o curso se pautou na formação de um profissional que pudesse atuar como docente-pesquisador; formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos; formulador e executor de políticas públicas na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O curso teve como objetivos:

- Formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem, o que contribui para uma ação pro-ativa voltada para a criação das condições necessárias e das alternativas possíveis para um desempenho técnico, ético e político, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos desse campo são concebidos e implementados.
- Formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- Contribuir para a implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA.
- Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional, ensino médio e de educação de jovens e adultos. (CEFET/RN, 2005, p. 6)

O curso foi desenvolvido na forma presencial com aulas de segunda a sexta-feira, com a utilização de alguns sábados. Ao longo do curso, entre uma disciplina/eixo e outra, houve um intervalo de uma semana, a fim de possibilitar a conclusão dos trabalhos relativos a cada uma das disciplinas, bem como a reorientação de estudos para aqueles estudantes que apresentavam alguma dificuldade de apreensão dos conhecimentos trabalhados.

A organização curricular não estava dada *a priori*. Essa foi uma construção contínua, processual e coletiva que envolveu todos os sujeitos que participaram do Programa. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade.

Com esse entendimento, buscam-se caminhos que possibilitem a elaboração e o desenvolvimento de propostas curriculares que contemplem a seleção e a produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, considerando o homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114); e possibilitem também o entendimento da sociedade enquanto totalidade, a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos.

Essas orientações da estrutura do currículo podem levar a diversas formas de organização e estratégias metodológicas. Nessa esfera, tem-se como referência Machado (2005), para quem as abordagens metodológicas de integração podem ser agrupadas.

Nessa perspectiva, o curso foi estruturado em disciplinas/eixos que abrangem a problemática relativa aos três campos do conhecimento que precisam convergir para formação do especialista, tendo sido desenvolvido a partir da seguinte estrutura curricular:

<b>DISCIPLINA/EIXO</b>	<b>CARGA HORÁRIA (H/A)</b>
Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos	75
Gestão democrática	45
Políticas e legislação educacional	60
Concepções curriculares em educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos	75
Didáticas na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos	75
Teoria e prática da pesquisa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA	30
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	40
<b>Carga horária total (h/a)</b>	<b>400</b>

**Quadro 1:** Estrutura curricular do Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Essa estrutura curricular permite uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, a partir de três áreas distintas do conhecimento: Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Para Morin (2004, p. 88),

Hoje em dia, admite-se cada vez mais que, como indica a já citada frase de Pascal, o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Por isso, em várias frentes do conhecimento, nasce uma concepção sistêmica, onde o todo não é redutível às partes.

Essa concepção reforça a nossa compreensão de currículo, entendido como uma construção social que se concretiza a partir da ação pedagógica do educador, tendo como base os princípios defendidos e o pensamento de Morin.

Nesse entendimento, o conhecimento corporificado no currículo, constitui-se como um conhecimento que não é neutro nem atemporal, ele reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam.

#### **4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O curso, que teve uma matrícula inicial de 100 estudantes, chegou ao final em junho de 2007, com 90 estudantes, os quais elaboraram e apresentaram perante bancas examinadoras 59 trabalhos<sup>6</sup>, incluindo monografias, projetos de intervenção e artigos científicos.

Reforçamos a necessidade de implementação de uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de contribuir para a elevação da escolarização desses sujeitos sociais que ao longo da vida foram excluídos do processo educacional e produtivo, bem como de uma política voltada para a formação continuada de professores.

Conclui-se, que o curso propiciou uma capacitação para os profissionais do CEFET/RN, das instituições profissionais vinculados à UFRN e aos da rede pública estadual, ampliando o conhecimento em três áreas específicas: educação profissional, ensino médio e EJA. Contribuiu, ainda, para o enfrentamento dos desafios da organização curricular e da utilização de metodologias que favoreçam a inserção, a permanência e a aprendizagem com qualidade dos estudantes atendidos nos campos estabelecidos.

Nesse sentido, o curso ofereceu incentivos para a consolidação de uma linha de pesquisa dentro do próprio CEFET/RN, vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), com o foco de seu interesse voltado para o ensino médio integrado à educa-

---

<sup>6</sup> A discrepância entre o número de estudantes concluintes e o de trabalhos apresentados deve-se ao fato de que alguns desses trabalhos foram realizados em dupla, de acordo com o que previa as orientações do projeto do curso.

ção profissional na modalidade EJA. Essa ação vem ao encontro de uma política planejada de pós-graduação que contempla a verticalização do ensino dentro da Instituição com a criação de cursos em nível *stricto sensu*.

Nem todos os objetivos do curso foram alcançados nem foram logrados os objetivos de aprendizagem de forma unânime entre os cursistas. Entretanto, é igualmente evidente o avanço coletivo que houve tanto em termos de aprendizagem dos conteúdos propostos como no que se refere à retomada ou aprendizagem de uma postura acadêmico-científica diante do conhecimento em geral e, especificamente, em relação à oferta educacional em estudo: o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio na modalidade educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **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.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **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.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto Nº 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 1º de outubro de 2004.

\_\_\_\_\_. 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: Gráfica do Ministério da Educação, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CEFET/RN). **Projeto pedagógico do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal, 2005. Disponível em: <<http://cefetrn.br>>. Acesso em: 28 de agosto de 2007.

MACHADO, L. R. S. **Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação**. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 de dezembro de 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. N (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005, p.106 a 147.





# Capítulo 2

## **HISTÓRIA DO PROEJA: entre desafios e possibilidades<sup>1</sup>**

Dante Henrique Moura – CEFET-RN – dante@cefetrn.br<sup>2</sup>  
Ana Lúcia Sarmento Henrique – CEFET-RN – analucia@cefetrn.br<sup>3</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Conforme expresso no próprio nome, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio.

Neste trabalho, tem-se um duplo objetivo: a) analisar o processo de gênese e os dois primeiros anos de implementação desse Programa, enfocando suas possibilidades de contribuir para a melhoria das ofertas educacionais destinadas ao público da educação de jovens e adultos – EJA –; e b) analisar as limitações inerentes a esse processo.

Para alcançar esse fim, foi realizada uma revisão bibliográfica e análise de documentos.

Para melhor localizar o leitor, importa esclarecer que, além dessa breve introdução, em que se busca situar o leitor em relação ao objetivo deste estudo, o texto está organizado em 5 partes. No item 2, delimita-se o objeto de estudo – as singularidades da EJA e do PROEJA –; no item 3, apresentam-se os principais equívocos que marcaram a gênese do Programa e alguns ajustes realizados no processo; no item 4, discutem-se alguns resultados significativos alcançados e algumas dificuldades encontradas no processo de implantação de cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio na

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste capítulo, sob o título *Proeja: gênese, desafios e possibilidades*, foi apresentada no III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, em João Pessoa, PB, ocorrido no período de 12 a 14 de novembro de 2007.

<sup>2</sup> Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/CEFET-RN), membro do GT Trabalho e Educação da ANPED, engenheiro eletricista pela UFRN e doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

<sup>3</sup> Professora do CEFET-RN, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/CEFET-RN) e do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade e Complexidade (GTEC/CEFET-RN), licenciada em Letras pela UFRN, mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade e doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

modalidade EJA, no âmbito do Programa ora em discussão; e, finalmente, nas considerações finais, salienta-se a importância de transformar o PROEJA em política educacional pública do estado brasileiro com seus correspondentes mecanismos de financiamento e o estabelecimento de um regime de cooperação mútua entre as esferas municipal, estadual e federal para dar sustentação às ofertas que o integram. Além disso, ressaltasse o imperativo de recriar práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades desses jovens e adultos em processo de educação escolar.

## **2 DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO**

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 descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis (MOURA, 2005). 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 respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar (CABELLO, 1998).

Paralelamente, as instituições federais de educação profissional e tecnológica (EPT)<sup>4</sup>, – convocadas a implantar o PROEJA –, atuam no ensino médio integrado aos cursos técnicos, tendo como grupos destinatários os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental, mas, historicamente, a grande maioria dessas instituições não haviam atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA. Enquanto isso, nos sistemas estaduais, também convidados a participar no PROEJA, há atuação na EJA e na EPT, mas não de forma integrada.

Segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2006a), o PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e a segunda é integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos.

Apesar de o PROEJA abranger a integração da educação profissional à educação básica, o que inclui o ensino fundamental e o ensino médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, neste trabalho, a análise está concentrada na integração entre os cursos técnicos de nível médio e o ensino médio, pois essas são as ofertas educacionais implantadas até o momento no âmbito do PROEJA<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada pelos centros federais de educação tecnológica (CEFETs), escolas técnicas federais (ETFs), escolas agrotécnicas federais (EAFs) e escolas técnicas vinculadas às universidades federais

<sup>5</sup> Quanto à integração entre a formação profissional e o ensino fundamental e a formação inicial e continuada de trabalhadores, foi publicado, em setembro de 2007, o respectivo Documento Base (BRASIL, 2007).

Um dos grandes desafios do Programa é 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 política educacional pública do estado brasileiro.

E, finalmente, como uma utopia necessária, o desafio de que, no futuro mediato, mas não muito remoto, seja possível que o estado brasileiro efetivamente garanta aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica numa perspectiva politécnica ou tecnológica, com qualidade e de forma universalizada, na faixa etária denominada *regular*<sup>6</sup>. Ao alcançar essa universalização, a EJA poderá assumir outro papel: em vez de se destinar à formação inicial poderá centrar-se na formação continuada da classe trabalhadora e, portanto, na capacitação com vistas ao exercício de atividades mais complexas dentre as profissões técnicas de nível médio e, inclusive, como forma de contribuir para o acesso à educação superior. Claro que, para alcançar esse estágio, algumas décadas serão necessárias. Mas, para que isso ocorra, mesmo em um momento do futuro impossível de ser previsto agora, é necessário que políticas como as tratadas neste documento sejam efetivamente construídas e postas em prática.

Nesse contexto, as instituições federais de educação, incluindo a Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica, têm papel relevante. Algumas características dessa Rede Federal de EPT potencializam a função que as instituições a ela vinculadas podem assumir nesse processo. Em primeiro lugar, estão presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, mas não com menor importância, está a experiência e a qualidade com que reconhecidamente atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio.

A partir da vigência da Lei Nº 3.552/1959, as instituições que deram origem aos atuais CEFETs passaram a oferecer cursos na última etapa da educação básica – atual Ensino Médio – e cursos técnicos de nível médio. Em alguns momentos históricos, essa oferta ocorreu de forma integrada, ainda que essa integração não tenha acontecido em toda a plenitude de seu significado. Em outros momentos, ela ocorreu de forma separada, ou seja, ensino médio por um lado e cursos técnicos de nível médio por outro. De qualquer maneira, nas últimas quatro ou cinco décadas, essas ofertas educacionais estiveram presentes no âmbito da Rede Federal de EPT. Essa experiência associada à

---

<sup>6</sup> A denominação *regular* para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade já traz pressuposto um duplo preconceito: contra a modalidade EJA e contra os sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA em comparação com a educação proporcionada aos sujeitos no tempo criança ou no tempo adolescente, será grafado em *itálico* com o objetivo de explicitar a discordância dos autores com o duplo preconceito antes mencionado.

reconhecida qualidade dos cursos oferecidos em todo o país a qualifica como *locus* importante na fase inicial de implantação do PROEJA.

Por outro lado, ratifica-se que é pouca ou quase nenhuma a experiência da mencionada Rede no que se refere ao trabalho com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, o que resulta em limitações a esse processo.

### **3 PROEJA: EQUÍVOCOS QUE MARCARAM SUA GÊNESE E AJUSTES NO PROCESSO**

As intenções explicitadas no PROEJA são coerentes com as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica definidas pelo atual governo federal (BRASIL, 2004), as quais apontam para a necessidade de a EPT articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais. Igualmente, são coerentes com o Decreto Nº 5.154/2004, que revogou o Decreto Nº 2.208/1997 do governo FHC, o qual determinava a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Assim, o Decreto Nº 5.154/2004 entrou em vigor precisamente para 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 cidadãos<sup>7</sup>.

Apesar dessas intenções explícitas no Programa e das potencialidades da Rede Federal de EPT para contribuir para seu êxito, alguns equívocos importantes marcam a gênese dessa iniciativa governamental. Em primeiro lugar, tem-se a instituição da Portaria Nº. 2.080/2005-MEC, de junho de 2005, que deu materialidade ao tema. Esse dispositivo determinava que todas as instituições federais de EPT oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, estipulando, inclusive, um percentual mínimo de vagas que deveriam ser destinadas à nova oferta. Entretanto, legalmente uma portaria não pode ferir um decreto, que tem maior hierarquia e havia o Decreto Nº. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, o qual estabelece em seu artigo primeiro, que

os centros federais de educação tecnológica – CEFETs –, 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*. (BRASIL, 2004a, p. 1, grifo dos autores).

Dessa forma, a Portaria Nº. 2.080/2005-MEC carecia de legalidade.

Apesar das críticas veementes a diversos aspectos da supramencionada Portaria (Nº. 2.080/2005-MEC), após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado,

---

<sup>7</sup> Para um maior aprofundamento com relação ao processo de revogação do Decreto Nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto Nº 5.154/2004, sugerimos ver FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.

quase integralmente, pelo Decreto Nº. 5.478/2005, 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. 5.224/2004, mais antigo, permanece em pleno vigor.

Na esfera político-pedagógica, as poucas IFETs 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 CEFETs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia oferta integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante.

Também cabe destacar que alguns CEFETs oriundos de EAFs reduziram substancialmente o quadro docente do ensino médio nos últimos anos. Em algumas dessas instituições, em função do Decreto Nº. 2.208/1997 que, conforme explicitado, separou a oferta do ensino médio dos cursos técnicos, optou-se por extinguir a oferta do ensino médio. Dessa forma, o respectivo quadro de professores foi gradativamente sendo reduzido. Evidentemente, nessas instituições, simplesmente, não há corpo docente suficiente sequer para oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio para os adolescentes egressos do ensino fundamental.

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados 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, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, conforme mencionado inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

Diante desse panorama, não seria razoável exigir que a Rede passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do PROEJA, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto Nº 5.478/2005.

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. Caso isso tivesse ocorrido, se concluiria que para que o PROEJA não fosse apenas uma ação isolada e, desse modo, pudesse contribuir para a construção de uma política educacional efetivamente comprometida com a melhoria das ofertas educacionais do campo da EJA, não poderia ser implementado apenas no âmbito da Rede Federal de EPT, posto que sua capacidade de oferta de vagas é minúscula diante da demanda nacional. É evidente que a concepção inicial deveria ter contemplado a participação dos sistemas públicos estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagrados à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio.

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

Além disso, a própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC – realizou, durante o segundo semestre de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pela geografia do país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das IFETs com vistas à implantação do 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 do Programa.

Todo esse processo ocorreu simultaneamente a importantes mudanças na equipe dirigente da SETEC, no último trimestre de 2005, e o novo grupo mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede Federal de EPT. Desse fato, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do PROEJA na direção da construção de uma base sólida para a sua sustentação.

O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural<sup>8</sup> que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006a)<sup>9</sup> de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta na direção de transformar esse Programa em política pública educacional.

Posteriormente, a partir das diretrizes apontadas por esse Documento Base, o Decreto Nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), atual instrumento legal regulador do PROEJA. O novo Decreto traz mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas destacam-se: a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto Nº 5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto Nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA); c) a ampliação da abrangência do Programa (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio, enquanto o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu o ensino fundamental), englobando toda a educação básica.

#### **4 ALGUNS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS E DIFICULDADES QUE AINDA PERSISTEM**

Algumas ações importantes foram sendo desencadeadas a partir das diretrizes

---

<sup>8</sup> Especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da SECAD, dos fóruns de EJA, dos CEFETs, das EAFs e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

<sup>9</sup> 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.

emanadas do Documento Base (BRASIL, 2006a), dentre elas, merecem destaque a oferta de um curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no PROEJA e as ações decorrentes do Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e CEFETs.

No que se refere aos cursos de especialização, tal iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual se formaram/estão formando cerca de 1.800<sup>10</sup> profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em CEFETs (SC, ES, SP, MG, MT, BA, PE, RN, CE, MA, AM, e um consórcio entre o CEFET-RJ, CEFET-Campos/RJ e o CEFET-Química/RJ), 2 em universidades federais (UFPB – Campus de Bananeiras e UTFPR – antigo CEFET-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET (UFRGS e CEFET-Pelotas). O objetivo geral está sendo

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-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 (BRASIL, 2006c, p. 8).

Dessa forma, a concepção dos diversos programas de especialização criados nos 15 pólos fundamentou-se nos seguintes pressupostos (BRASIL, 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 a produção do ato educativo numa perspectiva sensível, com a qual a formação continuada de professores nesse campo precisa lidar.

Para alcançar os objetivos e as finalidades propostas, o currículo do curso foi 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 (BRASIL, 2006c), foi sugerido que os conteúdos programáticos fossem estruturados a partir dos seguintes eixos: concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos; gestão democrática;

---

<sup>10</sup> A SETEC ainda não disponibilizou dados definitivos sobre a quantidade de concluintes desses cursos, mas os dados preliminares permitem estimar essa quantidade.



políticas e legislação educacional; concepções curriculares em educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos; e didáticas na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos.

Com relação aos pólos em que estão sendo realizados esses cursos de especialização, é preciso destacar positivamente a continuidade das ações, pois à medida que as primeiras turmas estão concluindo suas atividades, novas turmas estão sendo constituídas. Além disso, as novas turmas estão ocorrendo em um maior número de pólos, ou seja, enquanto em 2006/2007 houve cursos de especialização em 15 pólos, em 2007/2008 a pós-graduação *lato sensu*, segundo dados da SETEC, está sendo desenvolvida em 21 pólos, o que representa também uma ampliação significativa de profissionais formados no âmbito da União, dos estados e dos municípios.

Cabe ainda ressaltar que, nessa nova fase, os cursos de especialização estão contemplando a integração entre o ensino fundamental e os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, os quais foram incorporados ao PROEJA a partir da vigência do Decreto Nº 5.840/2006 e do correspondente Documento Base (BRASIL, 2007).

A segunda ação destacada é o Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a Rede Federal de EPT. Essa ação visa à produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de pessoal pós-graduado em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. A partir desse Edital, foram selecionados 9 projetos provenientes de consórcios entre universidades federais e CEFETs, os quais se encontram em execução.

Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC estão voltados, dentre outros aspectos, para a formação de um corpo de formadores de futuros formadores, 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 campo.

A despeito dessas iniciativas, as dificuldades à transformação desse Programa em política pública educacional não são pequenas. Apesar de ainda não terem sido disponibilizados dados oficiais no âmbito nacional acerca das primeiras ofertas no âmbito do PROEJA, restritas até o momento à rede Federal de EPT, alguns aspectos preocupantes já surgem como recorrentes em alguns cursos em andamento.

O primeiro desafio que merece destaque diz respeito à formação dos profissionais para atuarem integrando a educação básica com a educação profissional, respeitando as especificidades inerentes à modalidade EJA. Como os cursos de especialização dirigidos à formação dos profissionais que trabalham/trabalharão nas ofertas educacionais inerentes ao Programa ocorreram e estão ocorrendo concomitantemente à oferta de cursos no âmbito do PROEJA, os professores e gestores, em sua maioria, evidentemente, não têm formação adequada para trabalhar conforme as diretrizes dos Documentos Base (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2007).

O segundo grande desafio é a incipiente produção acadêmica abrangendo os três campos educacionais envolvidos na primeira fase do PROEJA (o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos), o que revela a pouca atenção que o tema tem recebido historicamente. Mais incipiente ainda é a produção voltada para a integração entre os três novos campos do PROEJA (o ensino fundamental, a formação inicial e continuada e a educação de jovens e adultos) demanda que surge em função do Decreto Nº 5.840/2006 e do novo Documento Base (BRASIL, 2007).

Evidentemente, esse quadro deixa lacunas no pensar e no fazer pedagógico dos profissionais que atuam nessa área. Uma delas, que também é decorrente da falta de formação prévia dos professores, refere-se à produção de material didático específico para utilização no PROEJA. Historicamente, o material didático atende a um dos níveis, não considerando a integração entre a educação básica e o técnico de nível médio da esfera da educação profissional. Além disso, o material didático disponível e utilizado nos cursos técnicos de nível médio, em geral, tem talante instrumentalista, porque muitos desses cursos se preocupam, prioritariamente, em formar para o mercado de trabalho, na visão mais estreita que se pode ter desse termo, esquecendo que a formação profissional

extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio (MANFREDI, 2002, p.57).

E pode-se acrescentar ainda que o material específico da EJA desconsidera as especificidades e diversidades desse público, entre as quais podem-se citar a faixa etária, os diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos lingüísticos. Em muitos desses materiais, o coletivo da EJA é tratado como uma criança grande, o que revela por parte dos profissionais que elaboram esse material desconhecimento de como aprende o adulto quando se encontra em situação escolar.

Outro grande desafio diz respeito à juvenilização do público de EJA. Para citar alguns exemplos, tomemos emprestados alguns dados de duas monografias defendidas em 2007, no âmbito do curso de especialização do PROEJA no CEFET-RN. Gomes e Angelo (2007) e Henrique e Oliveira (2007) tiveram como objeto de suas pesquisas 4 cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio na modalidade EJA, ministrados no estado do Rio Grande do Norte.

Gomes e Angelo (2007), analisando três turmas da educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA - Técnico em Edificações, Técnico em Informática e Técnico em Enfermagem -, encontraram nos três grupos pesquisados uma maior incidência de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos. No curso de Edificações, o percentual chegou a 75%, no curso de Enfermagem, 73% e no de Informática, 66%.

Henrique e Oliveira (2007), pesquisando o Curso Técnico em Controle Ambiental, perceberam que 68% dos estudantes estavam dentro da faixa etária anteriormente mencionada.

Esses dados revelam que a juvenilização do público de EJA no Estado do Rio Grande do Norte é um fenômeno concreto, o que vem ao encontro do que está ocorrendo no Nordeste e no Brasil.

Um outro dado desafiador foi a distorção em relação à meta de elevação de escolaridade recomendada pelo Documento Base. As pesquisas supracitadas também analisaram o nível de escolaridade dos estudantes inscritos nos 4 cursos. No Curso de Controle Ambiental, 82% das vagas foram preenchidas por pessoas que ou haviam concluído ou estavam cursando o ensino médio. No Curso de Edificações, esse percentual chegou a 97,5%; no Técnico em Enfermagem, atingiu 93,3%; e no Curso Técnico em Informática, 75%. É importante registrar ainda que havia um percentual de alunos com o ensino médio profissionalizante completo (8,3%, em Informática, e 2,5%, em Edificações) ou com o ensino superior incompleto (4,2%, em Informática).

Se considerarmos que o Documento Base (BRASIL, 2006a) recomenda que a oferta de cursos tem como meta a elevação da escolaridade, esses dados podem ser vistos como uma distorção em relação à recomendação do PROEJA. Isso indica que os processos de seleção para ingresso nos cursos oferecidos pelo Programa podem estar priorizando os conhecimentos dos candidatos, excluindo precisamente o público-alvo do Programa que necessita da elevação da escolaridade – objetivo central do PROEJA –, ou seja, segundo os objetivos do Programa as vagas deveriam ser destinadas aos sujeitos que não concluíram a educação básica.

Esse procedimento revela a prática da inclusão excludente, já que são excluídos, via processo de seleção com vistas ao ingresso, os sujeitos que integram o público prioritário do Programa, precisamente, por estarem em condições mais adversas do ponto de vista do acesso à educação escolar. Ou dito de outra forma, é evidente que os indivíduos que já concluíram o ensino médio tiveram mais oportunidades educacionais do que aqueles que só finalizaram o ensino fundamental. Além disso, há que se considerar o (re)trabalho, posto que os estudantes que já concluíram o ensino médio e ingressam no PROEJA vão repetir, em princípio, os estudos relativos a essa etapa educacional.

Entretanto, a situação concreta se apresenta ainda mais preocupante, pois, em que pese o grau de escolaridade desses estudantes, esse fato não se refletiu no nível de conhecimento dos conteúdos formais relativos ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Nesse sentido, alguns depoimentos de estudantes que já haviam concluído o ensino médio ao entrarem em uma oferta do PROEJA nos cursos Técnicos em Edificações, em Informática e em Enfermagem revelam sua busca por refazer o ensino médio em uma escola de qualidade, conforme exemplificado a seguir:

Dep.1: Eu resolvi fazer porque gostaria de ter um ensino médio melhor do que eu fiz, porque eu estudei em escolas públicas e gostaria muito de fazer um melhor (entrevistado 37)

Dep.2: Para melhorar um pouco mais meus conhecimentos do ensino médio [...] (entrevistado 5)

Dep.3: [...] o CEFET oferece um ensino médio excelente dando oportunidade de fazer vestibular em qualquer instituição superior. (entrevistado 30)

Dep.4: O CEFET oferece melhor estudo e grátis (entrevistado 30) (GOMES e ANGELO, 2007, p. 65-66)

Especificamente, no curso Técnico em Controle Ambiental, também se verificou que o grau de escolaridade declarado não correspondia necessariamente ao equivalente grau de conhecimento. Essa disparidade gerou uma enorme dificuldade durante o desenrolar de todo o processo pedagógico, especialmente no caso das professoras de Língua Portuguesa. Conforme expressam as pesquisadoras,

Os alunos apresentavam perfis muito diversificados, tanto no que se refere a conhecimentos específicos dos conteúdos, quanto ao domínio da leitura. Assim, alguns encontram-se ainda na fase pré-silábica, confundindo a pronúncia de letras e de sílabas e soletrando cada sílaba para só então pronunciar as palavras; outros já conseguiam ler frases inteiras, mas não pareciam compreender o que estavam lendo; outros ainda liam e compreendiam pequenos trechos, mas apenas num nível muito superficial; outros, porém, conseguiam ler, compreender e interpretar textos curtos de vocabulário simples; outros, finalmente, liam, compreendiam, interpretavam, faziam analogias e discutiam com segurança idéias e textos de um maior grau de complexidade. No que se refere à escrita, esse quadro se repetia e os níveis variavam dos que ainda desenhavam as palavras até os que já tinham uma autonomia relativa para produzir textos, a partir das situações propostas (HENRIQUE; OLIVEIRA, 2007, p. 25-26).

Essa descrição demonstra o descompasso entre o grau de escolaridade e o domínio do conhecimento que os estudantes têm de fato – e esse é outro grande desafio do PROEJA –, o que exige metodologias diversificadas e material didático específico para o fazer pedagógico. Esse fato é ainda mais desafiador quando, na seleção, priorizam-se os estudantes que têm apenas o ensino fundamental completo, público-alvo do PROEJA. Percebeu-se que eles não tinham a mínima condição de acompanhar o curso por falta dos conhecimentos do ensino fundamental.

Outro ponto que merece discussão é a reduzida carga horária dos cursos, cuja exigência de carga horária máxima, em função do primeiro Decreto regulador (Nº 5.478/2005), produziu certo encurtamento dos currículos, provocando seu empobrecimento. Essa redução, muitas vezes, ocorreu nos conteúdos das disciplinas da formação propedêutica, o que, de certa forma, dificulta a formação integral do cidadão e impede que a educação na modalidade EJA cumpra as suas funções reparadora e equalizadora (BRASIL, 2000). Isso, ao invés de consolidar o PROEJA como uma oferta de qualidade, reproduz a idéia de que a EJA é uma modalidade compensatória, destinada a cidadãos de segunda categoria (HADDAD, 2005).

Deve-se ainda ressaltar o alto índice de evasão registrado nos cursos da modalidade EJA em todo o Brasil. Em que pese o crescente número de matrículas na modalidade em questão (em 1999, eram 3.071.906 passando para 5.616.291, em 2006,) em todos os níveis de ensino, a permanência desses alunos na escola é ainda um problema. Em geral, a alta taxa de evasão tem origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha.

Também no PROEJA se está reproduzindo essa elevada evasão. Apesar de, no âmbito nacional, ainda não existirem dados consolidados a esse respeito, as primeiras informações proporcionadas pela SETEC e pelas instituições ofertantes ratificam no PROEJA o que vem ocorrendo historicamente na EJA.

Por fim, é preciso destacar a reprodução da lógica perversa de que a EJA é compensatória e uma educação pobre destinada aos pobres. Mesmo em um processo com avanços significativos como alguns destacados ao longo deste documento, em momentos decisivos, aflora a racionalidade dominante que resiste em prover as condições necessárias para proporcionar acesso a uma educação de qualidade para todos. Na esfera do PROEJA, o episódio mais recente em que se manifestou essa lógica foi a Lei Nº 11.494, de 20/06/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Nesse instrumento legal, são definidos, para o primeiro ano de vigência do FUNDEB, os valores mínimos que serão destinados, por aluno, em função da esfera educacional (educação infantil, ensino fundamental ou médio). Também há diferenciação em função da modalidade e da localização da escola (urbana ou rural). O valor utilizado como referência foi o destinado a cada estudante das séries iniciais do ensino fundamental urbano, no ano de 2006, pelos critérios do extinto FUNDEF. A partir desse valor (que recebeu a ponderação 1,0) foram criadas outras ponderações conforme a especificidade de cada oferta educacional.

O Artigo 36 da mencionada Lei é o que estabelece tais ponderações, conforme transcrito em seguida:

Art. 36. No 1º (primeiro) ano de vigência do FUNDEB, as ponderações seguirão as seguintes especificações:

- I - creche - 0,80 (oitenta centésimos);**
- II - pré-escola - 0,90 (noventa centésimos);**
- III - anos iniciais do ensino fundamental urbano - 1,00 (um inteiro);**
- IV - anos iniciais do ensino fundamental no campo - 1,05 (um inteiro e cinco centésimos);**
- V - anos finais do ensino fundamental urbano - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);**
- VI - anos finais do ensino fundamental no campo - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos);**
- VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);**

- VIII - ensino médio urbano - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);**
- IX - ensino médio no campo - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);**
- X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);**
- XI - ensino médio integrado à educação profissional - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);**
- XII - educação especial - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- XIII - educação indígena e quilombola - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- XIV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos);**
- XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos).**
- § 1º A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade fixará as ponderações referentes à creche e pré-escola em tempo integral.
- § 2º Na fixação dos valores a partir do 2º (segundo) ano de vigência do FUNDEB, as ponderações entre as matrículas da educação infantil seguirão, no mínimo, as seguintes pontuações:
- I - creche pública em tempo integral - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);
- II - creche pública em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos);
- III - creche conveniada em tempo integral - 0,95 (noventa e cinco centésimos);
- IV - creche conveniada em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos);
- V - pré-escola em tempo integral - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos);
- VI - pré-escola em tempo parcial - 0,90 (noventa centésimos).
- (BRASIL, 2007b. grifo dos autores).

Observe-se primeiro a ponderação dada à educação de jovens e adultos com avaliação no processo, expressa no item XIV: 0,70 (setenta centésimos). Uma rápida olhada comparativa entre ela e a dos demais itens mostra que 0,70 é a menor ponderação entre as especificadas. Tal destinação, no mínimo, aponta para a manutenção do descaso histórico em relação à modalidade, o que confirma a lógica anteriormente comentada (educação pobre para os mais pobres).

Mais especificamente, observem-se os itens XI e XV do artigo acima transcrito, em que, mais uma vez, se constata a reprodução da lógica perversa. Na verdade, ambos referem-se à integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. A única diferença é que no inciso XI trata-se da oferta dirigida aos adolescentes que estão realizando seus cursos na denominada faixa etária *regular*, enquanto o inciso XV é relativo à mesma oferta educacional dirigida ao público da modalidade EJA. É preciso ver que a ponderação da primeira oferta é a maior (1,30), enquanto a da mesma oferta na modalidade EJA é precisamente a menor entre todas as ponderações (0,70).

O problema não reside no fato de a ponderação do inciso XI ser a mais elevada, mas na diferença entre elas. Assim, cabe perguntar: que diferenças de infra-estrutura física, de recursos humanos ou de outra ordem podem existir entre o ensino médio integrado dirigido aos adolescentes e o destinado ao público EJA que justifiquem tal diferenciação?

Poder-se-ia tentar justificar pela possível diferença entre a carga horária prevista para os cursos técnicos integrados destinados ao público EJA e a destinada aos mesmos cursos oferecidos na modalidade *regular*, uma vez que o Art. 4º do Decreto Nº 5.840/2006 prevê uma carga horária mínima de 2.400 horas para a modalidade EJA, enquanto a Resolução CNE Nº 1/2005 prevê uma carga horária mínima de 3.000 horas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados de forma integrada com o ensino médio para os alunos na faixa etária *regular*.

Entretanto, tal justificativa não se sustenta e pode ser contestada com dois argumentos. Em primeiro lugar, o dispositivo legal que prevê essa redução (Decreto Nº 5.840/2006) não pode ser aplicado de forma linear, pois se é verdade que os sujeitos adultos podem trazer experiências da vida, das práticas sociais, inclusive do mundo do trabalho, que lhes permitam avançar mais rapidamente nos processos de educação escolar que os adolescentes, também é verdade que nem todos os adultos tiveram essas oportunidades e, portanto, nem todos podem abreviar seu tempo de educação escolar, garantindo a qualidade dessa formação. Além disso, há que se atentar para o fenômeno de juvenilização da EJA que está levando muitos adolescentes para essa modalidade tanto no ensino fundamental (idade mínima 15 anos) como no ensino médio (idade mínima 18 anos), os quais, em geral, ainda não acumularam essas experiências de vida.

O segundo argumento está na relação entre a possível redução da carga horária para os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio destinados ao público EJA e o percentual aplicado na ponderação do custo aluno dado à educação profissional nas duas ofertas (a dita *regular* e a EJA). A carga horária mínima da oferta *regular*, em nenhuma situação, pode ultrapassar 33,3% em relação à carga horária mínima da modalidade EJA, já que a mínima prevista para essa modalidade é de 2.400 horas (Art. 4º do Decreto Nº 5.840/2006) enquanto na oferta *regular* a maior carga horária mínima pode alcançar 3.200 horas (Art. 5º da Resolução CNE Nº 1/2005) nos cursos das áreas profissionais em que a carga horária mínima da formação profissional é de 1.200 horas. No entanto, a transcrição do Artigo 36 da Lei Nº 11.494/2007 mostra que a ponderação utilizada para a oferta regular é 86% maior do que a aplicada à modalidade EJA, consolidando a lógica perversa de educação mais barata e, portanto, mais pobre para os que têm maior dificuldade de acesso à e de permanência na educação escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quase a modo de revisão, as considerações finais estão centradas 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 da EJA como já o são a Escola de Fábrica e o PROJOVEM, para mencionar apenas iniciativas mais recentes na esfera federal de governo.

Para que tal política tenha a possibilidade de êxito, reafirma-se a necessidade de interação entre os sistemas educacionais federal, estadual e municipal, no sentido de buscar a integração entre o ensino básico, a educação profissional técnica de nível médio e a EJA com vistas à construção de um novo campo educacional que terá elementos desses três, mas que não será apenas sua somatória. Dito de outra maneira, essa esfera educacional deve ter identidade própria, constituindo-se em um novo objeto de estudo que demandará métodos específicos, material didático específico, adequação dos horários ao grupo a que se destina, formação dos agentes educacionais envolvidos (professores, pedagogos e gestores). Isso implica em clareza teórica, em uma nova epistemologia fundamentada na andragogia ao invés da pedagogia, na vontade política e no compromisso ético com a cidadania conscientizada e emancipada dos grupos destinatários (FREIRE, 2005).

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, ratifica-se que também é papel irrenunciável dessa Rede a aproximação aos respectivos sistemas estaduais de educação, no sentido estabelecer um regime de mútua colaboração que contribua para a efetivação de ações estruturantes no campo da EPT. Dentre essas ações, destacam-se a formação de docentes; a elaboração de projetos político-pedagógicos e de planos de cursos dos centros de EPT; a constituição e a estruturação de grupos de pesquisa voltados para a construção do conhecimento no âmbito dessa esfera educacional; o 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, além de outras inerentes a cada realidade local.

Finalmente, cabe ressaltar o alcance socioeconômico que pode ter o PROEJA, caso seja transformado em política pública a ser implementada nos sistemas públicos da União, dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal por meio de processos participativos, planejados e que integrem essas distintas esferas educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 5.840**, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006b.

\_\_\_\_\_. **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 2005a.



\_\_\_\_\_. **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 2004a.

\_\_\_\_\_. **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 2004b.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base**, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf)> Acesso 04.10.2007.

\_\_\_\_\_. 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 2005b.

\_\_\_\_\_. 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**, 2006a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/>> Acesso em 07.04.2006a.

\_\_\_\_\_. 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](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso 11.07.2006b.

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

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB Nº. 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº. 1/2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto Nº 5.154/2004.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

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.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 11.07.06.

GOMES. C.O.; ANGELO. C.B.; **Entre o oficial e o real**: conhecendo os estudantes do Proeja. Natal, 2007, 77p. Monografia (Especialização). Diretoria de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. IN: BREZINSKI, (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 111-127.

HENRIQUE. A. L. S.; OLIVEIRA. L. A. B. **Ações metodológicas e material didático com vistas à integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas no curso técnico de nível médio integrado em controle ambiental na modalidade eja**. Natal, 2007, 77p. Monografia (Especialização). Diretoria de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Pulo: Cortez, 2002.

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...** João Pessoa: UFPB, 2005.



# Capítulo 3

## **PROEJA: o desafio de integração em um contexto marcado pela dualidade estrutural da educação no Brasil**

Juciará Conceição de Freitas Assunção<sup>1</sup> – SECD-RN – juciarafreitas@hotmail.com  
Andréia Gabriel Francelino Rodrigues<sup>2</sup> – CEFET-RN – andreagabriel@cefetrn.br

### **1 INTRODUÇÃO**

Atualmente presenciamos, do ponto de vista da produção e do mercado, um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados e sua reinserção de forma precária em outros locais do processo produtivo, como por exemplo, o trabalho informal ou terceirizado. Do ponto de vista da educação, ocorre uma tendência contrária, integrada de forma contraditória ao mundo do trabalho, na qual as políticas públicas adotadas, tendo em vista a democratização da educação, aumentam a inclusão ao mesmo tempo em que se precarizam os processos educativos, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência nos sistemas educacionais, resultando apenas na certificação (KUENZER, 2007).

E, observando pelo ângulo do sistema educacional, principalmente da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, ocorre um processo de inclusão excludente, dada a sua desqualificação (KUENZER, 2007). A expressão *inclusão excludente* diz respeito ao mercado de trabalho que, ao mesmo tempo em que se apresenta com o discurso de que todos têm oportunidade, estabelece critérios de seleção e permanência do indivíduo nos postos de trabalho e é também responsável pela exclusão de trabalhadores, visto que utiliza dispositivos de seleção e marginalização dos que não são considerados competentes e aptos a exercerem uma profissão.

Mesmo considerando a educação como um forte fator de investimento para o desempenho das potencialidades do ser humano para o trabalho e para a produção, não podemos esquecer que ela desempenha um relevante papel para o desenvolvimento de uma nação, e para que a educação consiga atingir tal meta de desenvolvimento deve perseguir um conjunto de políticas públicas, uma vez que a busca pela construção de uma sociedade mais igualitária se dá através da materialização de vários fatores, dentre eles, articulações entre políticas públicas de educação, trabalho, emprego e renda, que se comprometam com tal construção.

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Sociais, licenciada e Bacharel em Sociologia pela UFRN, Licenciada em Geografia pelo CEFET-RN e professora de Geografia da Escola Estadual Castro Alves.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, especialista em Educação, mestre em Educação e doutora em Educação pela UFRN. Professora do Departamento de Formação de Professores – DAFOP do CEFET/RN.

Nesse sentido, este artigo busca analisar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, especificamente o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa engloba a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006a), no entanto, este trabalho abordará apenas a última. Desse modo, como a proposta desse programa é a integração de três campos distintos da área educacional, será discutido o sentido da formação integrada e suas atribuições para a educação brasileira. Assim, para compreendermos essas intersecções na história da educação brasileira, faz-se necessário um resgate histórico, analisando como essas modalidades de ensino foram oferecidas pelos governos até chegarmos ao contexto atual, no qual foi implementado o PROEJA, buscando identificar aspectos do discurso neoliberal expressos nas políticas para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

## **2 FORMAÇÃO INTEGRADA: NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Ao pensar em integração, nos remetemos à idéia de união, junção de partes. Direcionando para a formação integrada, especialmente a integração de modalidades e níveis de ensino, como o Ensino Médio, o Ensino Técnico, e a modalidade EJA, também podemos deduzir que, unindo-as, pode-se formar um todo, que se tornam indissociáveis ou mesmo uma nova modalidade educacional chamada de Ensino Integrado.

Ciavatta (2005, p. 84) reflete bem sobre essa questão e remete ao termo integração o "seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso" e no que se refere à educação deve ser tratada como uma totalidade social "nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos". E ainda afirma que

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O sentido para essa integração consiste na formação humana, na busca pelo direito a uma formação para a cidadania, no qual o indivíduo possa, a partir de sua realidade, fazer uma leitura de mundo de forma crítica e consciente. Ao mesmo tempo, a formação para o trabalho tem como função suprir as necessidades materiais, de modo que esse indivíduo não seja mais um excluído do mundo produtivo.

Germano (1994), com base nas idéias de Marx e Engels, afirma que a reconciliação entre o trabalho e o conhecimento não é uma possibilidade retrógrada, mas, sim, uma possibilidade de edificar, no futuro, uma sociedade justa e igualitária, e que, do

ponto de vista do conteúdo pedagógico, isso implica na integração entre formação intelectual, educação física e ensino tecnológico.

No Brasil, a recente idéia de integração entre formação geral e profissional consiste na busca de superar o tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira. Tal ideário ganhou força através das lutas pela democracia e pela escola pública nos anos 80 do século XX e se materializou por meio do primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Base para a educação (LDB)<sup>3</sup>, após a Constituição de 1988 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

No entanto, o embate das forças políticas não impediu a derrota dos que defendiam a formação integrada e, de acordo com Ciavatta (2005, p. 88), na história da formação profissional no Brasil ocorre “uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual”.

Assim, podemos dizer que pensar a integração nos remete, inevitavelmente, à compreensão da educação na história da sociedade brasileira; da disputa permanente entre educação para todos ou para a minoria; e de que tipo de educação vem sendo ofertada historicamente para determinados grupos minoritários e para os demais sujeitos da sociedade.

### **3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio constituiu-se, ambigualmente em sua concepção, por mediar a formação geral e a formação profissional. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo tema de políticas públicas nas últimas décadas do século XX até a atualidade e seus resultados são, geralmente, insatisfatórios, pois muitas finalidades propostas não são atingidas, tendo em vista que muitos objetivos proclamados na legislação não estão sendo postos em prática, devido a muitos fatores de ordem política e operacional

Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a educação de adultos começou a ter destaque e a ser discutida na educação do Brasil a partir da década de 30 do século XX, quando o sistema público de educação elementar começa a ser consolidado. Mas é na década de 1940 que efetivamente há uma extensão do ensino elementar aos adultos, disseminando-se campanhas de alfabetização por todo o território brasileiro, com o objetivo de oferecer os benefícios da escolarização a essa camada da população que até então nunca havia freqüentado a escola.

Em 1937, é implantado o Estado Novo, surgindo um aparente<sup>4</sup> período de democratização no país, cujas oportunidades propagadas nos discursos libertários obscureci-

---

<sup>3</sup> O primeiro projeto de LDB, a Lei Nº. 1.258/1988, sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

<sup>4</sup> Aparente, porque apesar de uma gestão ditatorial, o governo Vargas mantinha uma representação populista perante o povo.

am o verdadeiro interesse de exploração econômica. De acordo com Freitag (1979), nesse contexto, surgem as escolas técnicas profissionalizantes para as classes populares, legitimadas pela Constituição de 1937. Ampliou-se, desse modo, a dualidade educacional e as desigualdades sociais que impediam a ascensão da classe trabalhadora. Essa questão da dualidade é reforçada pela afirmativa de que

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 40, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 [...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos campos da economia, bem como o ensino normal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 32).

No que diz respeito à EJA, em 1947, sob a direção de Lourenço Filho, é criada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, apresentada como uma política governamental que entendia a educação de adultos como peça fundamental para elevar o nível educacional e cultural da população. Tal iniciativa federal regulamentou a distribuição de financiamentos públicos destinados à educação primária de adultos (BEISIEGEL, 1997 *apud* DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Na década de 60 do século XX, tem-se um grande marco na história da educação: é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 4.024/61, que pela primeira vez no Brasil versava sobre todos os níveis de ensino e tinha, ao mesmo tempo, validade para todo o território nacional. A lei tinha a característica de continuar o processo de integração (muito embora de forma precária) do sistema de ensino do país iniciado gradativamente com a Reforma Francisco Campos na década de 30 e continuado pelas Leis Orgânicas do Ensino. No entanto, sua longa tramitação no Congresso Nacional contribuiu para que, ao ser editada, já estivesse defasada diante da realidade social e econômica da época, uma vez que o primeiro Projeto da Lei foi apresentado em 1948, treze anos antes da aprovação final<sup>5</sup>, devido às infindáveis discussões e discordâncias entre os grupos no poder e os grupos que defendiam uma escola pública de qualidade.

Essa lei surgiu no cenário brasileiro como resultado das contradições e conflitos que caracterizavam as frações da classe burguesa. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como resultado desses embates, constituiu-se em um compromisso entre dois projetos: o de Mariano<sup>5</sup> e o de Lacerda<sup>6</sup>, uma vez que manteve a ampliação da oferta do ensino primário e secundário e a equiparação do Ensino Médio e Técnico, além de estabelecer, tanto para o setor privado quanto para o público, o direito à oferta de educação em todos os níveis (FREITAG, 1979).

---

<sup>5</sup> Em 1948, o primeiro Projeto de lei para a LDB, do Ministro da Educação Clemente Mariano, propõe a extensão da rede escolar gratuita – ensino primário e secundário e a equivalência dos cursos de nível médio, inclusive o técnico, que garantiriam a circulação de estudos mediante avaliação de adaptação (FREITAG, 1979).

<sup>6</sup> De acordo com os pressupostos do substitutivo Lacerda, a educação deveria ficar sob a responsabilidade das famílias, minimizando o dever do Estado que passaria a ter função meramente complementar. Essa lógica excludente escondia interesses de classe, a fim de impedir qualquer ascensão das classes trabalhadoras, que nessas circunstâncias ficavam impossibilitadas de financiar os altos custos da escola privada (*ibid.*).

Conforme Kuenzer (1997), com a promulgação dessa Lei, manifesta-se pela primeira vez a articulação entre o Ensino Médio e Profissional para fins de acesso ao Ensino Superior. Tal equivalência trouxe significativos avanços para a democratização educacional, no entanto, não possibilitou a superação da dualidade estrutural, visto que permaneceram as duas redes de ensino.

Em 1971, visando atender aos interesses capitalistas, o Governo Militar aprovou a Lei Nº. 5.692 que institui a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o segundo grau, hoje denominado Ensino Médio (com exceção das instituições particulares de ensino, que fugiram à realidade aprovada pela lei).

Com base nessa realidade, o ensino de Segundo Grau sofreu mudanças estruturais que se refletiram nas décadas seguintes e ainda se refletem na atualidade. Uma vez que ele foi tomado como nível de ensino destinado às classes populares e o ensino profissionalizante, tido como obrigatório no Segundo Grau, passou a ser descaracterizado diante da falta de investimento e do desprestígio.

Nessa conjuntura, no que diz respeito à referida Lei Nº. 5.692/1971, a educação de jovens e adultos respondeu aos movimentos da cultura popular, baseado no pensamento de Paulo Freire, com a implantação do Ensino Supletivo, ampliando o direito dos que não puderam freqüentar a escola na infância e na adolescência. Essa Lei produziu um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, e, apesar do dever do Estado se limitar à faixa etária dos sete aos quatorze anos, passou a reconhecer a educação de adultos como direito, representando avanços e ganhos para a educação brasileira.

Porém, diante do agravante problema do analfabetismo que ainda assolava o país, o governo utilizou como mecanismo de legitimação o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>7</sup>, cujo objetivo era a alfabetização de grandes parcelas da população adulta analfabeta nas diversas localidades do país, e durante a década de 70 se expandiu por todo o território nacional (GERMANO, 1994).

O direito à educação básica nesse contexto só foi assegurado aos jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988, resultante da intensa mobilização de setores progressistas no processo constituinte. Com a promulgação da Constituição, o Governo Federal e toda a sociedade civil se mobilizaram para erradicar o analfabetismo em 10 anos, e a Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação e execução dessa tarefa (MACHADO, 2007).

Com todas as garantias constitucionais que a educação conseguiu no final dos anos 80 do século XX, poderíamos supor que a década seguinte seria de ampliação do atendimento e de iniciativas, tendo em vista os enormes desafios pedagógicos que foram apresentados para a educação no momento histórico de consolidação da democracia brasileira. Porém, veremos que não foi exatamente isso o que aconteceu. A década de 90 foi marcada pelo retrocesso nas políticas públicas federais e estaduais no que se refere à educação de jovens e adultos, ao ensino médio e profissionalizante.

---

<sup>7</sup> Apesar de ser criado em 1969 e começar a funcionar efetivamente em 1970, o MOBRAL foi um instrumento de legitimação do Governo Militar durante a década de 70.



#### **4 DISCURSO NEOLIBERAL E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

A década de 90 do século XX apresentou, no cenário nacional, grandes mudanças em vários setores sociais, políticos e econômicos, devido ao avanço tecnológico e à globalização da economia. Essas mudanças apontam no sentido de que a modernização depende da qualificação para assegurar um bom desempenho das pessoas em qualquer sociedade, ou seja, exige-se, além de capacidade geral e específica, a preparação subjetiva para perceber oportunidades para a vida e principalmente para o mundo de trabalho.

Segundo Frigotto (2006), essa década, apesar das resistências, foi de profunda regressão no plano dos direitos sociais e subjetivos. Transitou-se da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado. Diante dessa realidade, o que poderia ser proposto para a educação dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em tempo hábil e regular? Em termos de políticas públicas para a EJA e o Ensino Profissionalizante, ocorreu a descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla participação de outros setores da sociedade, além do governamental. Pode-se citar como exemplo, o incentivo às parcerias entre diversos setores da sociedade, revelando a tendência neoliberal, no qual o Estado se resguarda em prover os direitos sociais, entre eles o da educação, abrindo caminho para a atuação, especialmente, de empresas privadas.

As propostas neoliberais para o setor educacional não são sentidas apenas no Brasil, mas também na América Latina, e redimensionam a atuação do Governo, que vem seguindo as orientações dos organismos internacionais de financiamento, entre eles o Banco Mundial e o FMI.

Seguindo essa tendência, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a proposta de Emenda Constitucional Nº. 233, transformada posteriormente no Projeto de Lei Nº. 92/96, alterou o Inciso I do Artigo 208 da Constituição e suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no atendimento a jovens e adultos. Desta forma, o Estado não era obrigado a se comprometer com políticas educacionais que se preocupassem com a EJA, além de se abster de aplicar verbas nessa modalidade de ensino (HADDAD, 2005).

A partir de Dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei Nº. 9.394/96, a atual LDB, fruto de muitas discussões ao longo das décadas anteriores, que ao ser promulgada, estabeleceu as diretrizes da educação nacional. Assim, "o projeto de LDB proposto pelo senador Darcy Ribeiro, após emendas diversas, foi aprovado. Seu caráter minimalista [...] era adequado às reformas estruturais orientadas pelas leis do mercado" (FRIGOTTO, 2006, p. 46).

Ainda nesse contexto, as concepções e propostas de Educação Profissional foram expressas principalmente no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)<sup>8</sup>, o qual teve como proposta articular as políticas públicas de emprego, trabalho e renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

---

<sup>8</sup> De acordo com Kuenzer (2006), o PLANFOR tinha como meta qualificar, por meio da oferta de Educação Profissional, pelo menos 20% da população economicamente ativa (PEA), aproximadamente 15 milhões de pessoas, tendo em vista a inclusão no mundo do trabalho. No entanto, a carga horária média dos cursos oferecidos passou de 150 horas para 60 horas médias, indicando a prioridade na quantidade em detrimento da qualidade.

O suporte jurídico a esse e a outros programas de Educação Profissional do governo foi conferido pelo Decreto Nº. 2.208/97<sup>9</sup>, que, além de fornecer os fundamentos para o PLANFOR, apresentou concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao MEC. De acordo com Kuenzer (2006), esse decreto atendia ao acordo firmado entre o MEC e o Banco Mundial, cuja proposta foi a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, que passaram a ser distintos e não equivalentes.

No início do Governo Lula, foi anunciada pelo MEC a necessidade de reconstrução da educação profissional como política de governo, no sentido de corrigir distorções conceituais e práticas adotadas, principalmente pelo governo anterior, representadas pela dissociação da educação profissional da educação básica.

A opção pela criação do Decreto Nº. 5.154/04<sup>10</sup>, para revogar o Decreto Nº. 2.208/97, teve como um dos principais motivos a consciência de que as forças e ideários divergentes lutariam por seus interesses, e um novo decreto, como dispositivo transitório, poderia mobilizar a Sociedade Civil a favor da "(re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 4).

Seguindo esta perspectiva, em 13 de julho de 2006, por meio do Decreto Nº. 5.840<sup>11</sup>, foi instituído no âmbito Nacional, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que visa à oferta de cursos e programas de educação profissional, integrando a formação inicial e continuada de trabalhadores à educação profissional técnica de nível médio. E conforme o Documento Base do PROEJA,

[...] 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 inse-

---

<sup>9</sup> Determina a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio [...]" (Decreto Nº. 2.208/97, Art. 5º), em confronto com a LDB (Lei Nº. 9.394/96, Art. 36, § 2º), que determina que "o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" e em seu artigo 40 afirma que "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]"

<sup>10</sup> Esse Decreto revoga o Decreto Nº. 2.208/97 e determina que: "A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do Art. 36, Art. 40 e parágrafo único do Art. 41 da Lei Nº. 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]" (Decreto Nº. 5.154/04, Art. 4º).

<sup>11</sup> Esse Decreto substitui o Decreto Nº. 5.478/2005, cuja denominação para o PROEJA era Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

rir-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 (BRASIL, 2006b, p. 25).

Os espaços que materializarão tal proposta de acordo com o Decreto Nº. 5.840 serão as Instituições Federais de Educação Profissional<sup>12</sup>. Elas irão oferecer os cursos e programas do PROEJA, serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas (BRASIL, 2006a). Essa questão precisa ser analisada cuidadosamente, pois para Moura (2005, p. 2), “nesse dispositivo, o governo explicita que não assume responsabilidade adicional de infra-estrutura, contratação de pessoal ou financiamento para compartilhar responsabilidades com as IFETs no PROEJA”. E Frigotto (2006), em nota sobre a ampliação dos espaços públicos para a educação profissional, afirma que essa ocorrerá sem aporte orçamentário além dos recursos já destinados às IFETs.

Além das IFETs, o PROEJA poderá ser adotado também pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema S.

Uma das prioridades que esse Decreto estabelece é que os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

No entanto, o que se observa é que o discurso valoriza uma proposta divergente da realidade prática, uma vez que no mesmo ano da criação do *decreto integrador*<sup>13</sup> ocorreu uma reestruturação do MEC, na qual foi encaminhada a política do Ensino Médio para a Secretaria de Educação Básica (SEB), dissociando-a da Educação Profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a oferta do PROEJA seria responsabilidade da SEB. Daí, surge a seguinte questão com relação à criação e implementação do PROEJA: qual é a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) responsável pela EJA?

Essa questão apresenta um dos grandes desafios do PROEJA, que vem a ser a possibilidade de integrar campos historicamente tomados como distintos, separados, quais sejam, o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Integrar esses campos, interligando-os como uma cadeia de significados em seus diversos aspectos, é um dos grandes desafios do PROEJA. Outro grande desafio é não deixar que as ofertas resultantes do Programa não sejam mais um

---

<sup>12</sup> A rede de Instituições Federais de Educação Profissional 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.

<sup>13</sup> Decreto Nº. 5.154/2004.

ato de contenção social. Além disso, que ele seja tomado com responsabilidade e venha a tornar-se uma política educacional pública do Estado brasileiro, beneficiando de fato o público que necessita da educação de jovens e adultos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se discutir a importância do PROEJA, com sua proposta de integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se a relevância da busca pela construção de uma educação igualitária e emancipadora dos cidadãos brasileiros.

Na realidade, há muitas barreiras a serem ultrapassadas, pois em se tratando da educação dos jovens e adultos, ainda presenciemos ações governamentais que caminhem na direção inversa ao que se propõe no que diz respeito à inclusão. Porém, há grandes expectativas na sociedade brasileira de que a educação se posicione na linha de frente na luta contra a exclusão social, atendendo às finalidades amplas de construção da cidadania como prática efetiva.

Ao buscar no passado as raízes para as dificuldades encontradas na educação de hoje, constata-se que a questão educacional está marcada historicamente por desigualdades sociais e econômicas, e que, em diversos contextos, predominou a distinção de ofertas para a elite e para classe trabalhadora, constituindo o que chamamos de dualidade estrutural da educação brasileira. Romper com esse processo não é tarefa fácil, visto que, na esfera política, a correlação de forças ideológicas impede tal processo. E atualmente, apesar do discurso neoliberal se apresentar tão eficiente no direcionamento das políticas educacionais, não se pode negar que diferentes formas de reação a ele também se evidenciam no país.

Nesse sentido, falar sobre as conseqüências do Decreto Nº. 2.208/97, que expressa as concepções e políticas de Educação Profissional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso é possível. No entanto, após a revogação desse decreto, ocorrido através do Decreto Nº. 5.154/04, que dá suporte às políticas e aos programas do atual governo, as mudanças esperadas não são passíveis ainda de serem avaliadas, devido a sua recente regulamentação.

No caso do PROEJA, a dificuldade em analisá-lo consiste na inexistência de dados atuais sobre seus resultados, devido a sua recente implementação em âmbito nacional. Mas a história da educação no Brasil pode ser tomada como ponto de partida para perceber onde estão os erros e acertos que podem guiar, no sentido de compreender quais os percalços trilhados pela educação de jovens e adultos na busca por uma educação igualitária. Assim, existe a expectativa de que, nas próximas décadas, o PROEJA seja um instrumento que contribua para quebrar o círculo vicioso das políticas de governo, tornando-se um instrumento de qualidade e equidade no ensino, e não apenas mais um discurso da política educacional do país.

## REFERÊNCIAS

- 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. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.
- \_\_\_\_\_. **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. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.
- \_\_\_\_\_. **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 2006a.
- \_\_\_\_\_. **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.abr.2006b.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, Nº. 55, novembro de 2001, p. 58-77.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006. p. 25-54.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto Nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005a. p.21-56.
- \_\_\_\_\_. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso)> . Acesso em: 27.09.2006.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 111-128.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Fev 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_trajetoria\\_da\\_eja.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp)>. Acesso em: 12 fev. 2007.

MOURA, Dante Henrique. 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 de Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.



# Capítulo 4

## **FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: análise de recursos necessários à implantação e expansão do PROEJA**

Maria de Fátima Macêdo e Silva<sup>1</sup> – SEEC-RN – fatimacedosilva@hotmail.com

Liz Araújo Lima<sup>2</sup> – SEEC-RN – lizal\_2006@yahoo.com.br

Otávio Augusto de Araújo Tavares<sup>3</sup> – CEFET-RN – otavio@cefetrn.br

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação tem passado por mudanças significativas, se considerarmos a escola do pós-guerra até hoje nas sociedades industrializadas, sendo caracterizada por um papel social cada vez mais capaz de colocar-se em sintonia com uma sociedade em transformação, através da prática das “reformas”, cujas novas ações vão surgindo dentro de uma perspectiva de descentralização democrática. No Brasil, o séc. XX foi marcado por grandes transformações no campo educacional, influenciadas pela pressão dos movimentos sociais que exigiam reformulações no sistema público de ensino e um rompimento com a ideologia que favorecia o estado burocrático do poder dominante. No entanto, as reformas educacionais foram implementadas nos anos 90 como fruto dos acordos bilaterais e internacionais com o Banco Mundial que apresentava planos e programas de descentralização administrativa e financeira com vistas à melhoria na qualidade do ensino e maior autonomia da escola. O que parece coincidir com as reivindicações dos movimentos sociais é, entretanto, a contraversão destes, pois são apenas

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela UFRN, especialização em Educação Especial pela UFRN e em PROEJA pelo CEFET-RN. Atua no SEEC - 1ª Dired - Natal.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela UFRN, especialista em Estado, Política e Educação pela UFRN e em PROEJA pelo CEFET-RN. Professora formadora da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos - SUEJA/SEEC-RN, representante no Forum Potiguar de EJA, integrante do Comitê Educação do Campo e colaboradora da elaboração das Diretrizes Orientadoras do Ensino Fundamental da EJA no RN -2006.

<sup>3</sup> Licenciado em Pedagogia pela UFRN, mestre em Educação pela PUC-RS e doutor em educação pela UFRN. Professor aposentado do CEFET-RN e da UFRN, consultor do Projeto Hemisférico da OEA sobre Educação Secundária, consultor do Projeto de Certificação de Conhecimentos de servidores da CVRD, vice-presidente do Conselho Estadual de Educação do RN, presidente da Câmara de Educação Superior do CEE-RN, membro da Câmara de Educação Básica do CEE-RN, representante do CEE-RN no Conselho Administrativo do IFESP – Instituto de Formação Superior de Professores Presidente Kennedy e na Comissão Própria de Avaliação do SINAES da UFRN.



orientações criteriosas dos acordos financeiros que não alcançam o caráter democrático desse processo considerando o papel do estado numa sociedade dividida em classes. Tais mudanças na escola formal, na concepção de Magna França (2005) “atendem apenas à reestruturação capitalista e às novas formas de produção”. Algumas propostas têm sido apresentadas pelo Governo e aprovadas pelo Congresso Nacional ao longo dos anos com relação à política de financiamento, entre elas, a de gestão de recursos pela própria escola. Porém há de se assegurar, pelo menos, dois fatores importantes para a continuação e dinamização dessas propostas. O primeiro, a redefinição de papéis nas esferas governamentais, levando-se em consideração a formação do educando para a vida e para o mundo do trabalho que se apresenta cada vez mais competitivo. O segundo fator é a reestruturação das políticas de financiamento. Esses fatores deverão ser critérios que estabeleçam responsabilidades no processo de formação, qualificação e desenvolvimento intelectual de nossos educandos. Esses são desafios a serem enfrentados imediatamente: a gestão dos recursos existentes para atender a quem já está no processo e o aumento significativo desses recursos para atender àqueles que nem sequer têm oportunidade para ingressar em programas de educação formal.

O estudo realizado ressalta a importância e a necessidade de políticas públicas de financiamento para a educação brasileira com destinação de recursos necessários à implantação e expansão do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de EJA (PROEJA), num estabelecimento de ações concretas e objetivas, com garantia de continuidade e diminuição das desigualdades sociais e a efetivação do projeto de uma sociedade articulada e preparada para o exercício da cidadania.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas pesquisas bibliográficas. A pesquisa em si reflete de um lado, a inquietação em aprender mais sobre a ampliação e a garantia de financiamento sistemático aos sistemas de ensino e da escola por meio de regulamentação de novas bases para o financiamento em educação, e, de outro, entender os embates e redimensionamentos das políticas de financiamento na educação do País.

Este trabalho faz uma análise dos programas que gerenciam os recursos financeiros destinados à educação básica, bem como, apresenta as perspectivas e os desafios políticos, pedagógicos e financeiros para implantação do PROEJA no País e, especialmente, no Rio Grande do Norte, e se enfatiza a necessidade urgente de definições objetivas e oficiais que possibilitem a continuidade do programa.

## **2 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO NACIONAL: UMA VISÃO HISTÓRICA**

A educação, como principal instrumento de mudança de uma sociedade, tem sido no Brasil, marcada pela indefinição de políticas públicas consistentes na área de financiamento, componente intrínseco para a superação dos desafios e concretização dos objetivos.

Ressalta-se a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I. Segundo Monlevade,

Mesmo assegurando a escola pública primária para todos, não previa uma forma de captação e destinação de recursos para fazer frente as suas despesas: construção e equipamento das escolas, pagamento de professores, custeio da sua administração (MONLEVADE, 2001, p.233).

Com a promulgação da 2ª Constituição em 1934, é estabelecida a destinação de recursos, vinculados a impostos para a educação, na esfera federal. Em 1937, a União acaba com essa vinculação. Porém, na Constituição de 1946, os estados e municípios recebem a vinculação dos recursos federais de 20% da receita tributária própria e 20% do Fundo de Participação dos Municípios. Não há mudanças significativas na Constituição de 1967. Até 1980, mesmo com a instabilidade dos recursos financeiros por parte da União, a matrícula do ensino básico cresce em ritmo acelerado, todavia, sem investimento na qualidade de ensino, deixando estados e municípios com sérios problemas de evasão e repetência nas séries iniciais.

Na perspectiva de melhoria, a Emenda Constitucional Nº. 24, de 1983, vinculou recursos públicos para o ensino básico, e foi regulamentada em 1985, com a Lei Nº. 7.348/05 – Lei Calmon – colocada em vigor em 1986. Um aspecto relevante a destacar na atual Constituição promulgada em 1988 foi a garantia de financiamento da educação em todos os níveis, destinando percentuais vinculados a impostos e contribuições sociais para manutenção e desenvolvimento do ensino.

O Ensino Médio vem historicamente buscando sua identidade em termos de concepção e formas de organização, cuja estrutura é marcada pelo dualismo (propedêutico e profissional), desde a década de 40. Houve mudança com a LDB Nº. 4.024/61, que faz a articulação entre o secundário e profissional para fins de acesso ao ensino superior. Entretanto, a equivalência estabelecida pela lei, não consegue superar a dualidade estrutural. A Lei de Ensino Nº. 5.692/71 substitui essa equivalência pela obrigatoriedade da habilitação profissional, sendo modificada pela Lei Nº. 7.044/82, que apresenta a integração entre o nível médio e a formação profissional, hoje, Educação Profissional. Configura-se nas legislações, a falta de propostas e políticas públicas definidas para a educação básica, num descompasso total, sem respeito às peculiaridades e ao princípio da participação da sociedade e da comunidade escolar. A atual LDB Nº. 9.394/96 e o Decreto Nº. 2.208/97 rompem com essa integração. A Educação Profissional a partir de então, passa a ser oferecida com duas opções para o jovem: concomitante ou após a conclusão do Ensino Médio. Com a revogação do Decreto Nº. 2.208/97, foi publicado o Decreto Nº. 5.154/04, cujos pressupostos da integração não foram postos em prática. Ou seja, nas unidades escolares as propostas curriculares ainda não foram reformuladas e as mudanças não aconteceram.

Nesse contexto de integração, com o Decreto Nº 5.478<sup>4</sup>, de 24 de junho de 2005, surge o PROEJA, que institui a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como os demais programas do gover-

---

<sup>4</sup> Esse Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de junho de 2006, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

no, o PROEJA é dirigido aos alunos da escola pública, com vistas à elevação da escolaridade, à inserção profissional, além da melhoria da renda familiar. É notório que para o desenvolvimento de uma sociedade, torna-se necessária a transmissão, ampliação e apropriação de saberes, não só dos mais jovens, porém de todos os cidadãos num processo de compreensão do ambiente no qual está inserido. Nessa perspectiva, busca-se motivar os jovens e adultos distanciados do sistema escolar, para que tenham acesso não apenas à escola, mas a uma formação profissional que lhes ofereça condições de viver com dignidade. Portanto, o Programa surge como uma necessidade premente da sociedade através de mobilizações, em resposta à demanda social existente no país.

Considerando o estado atual das políticas de financiamento e diante da expansão da oferta de ensino, considera-se a necessidade de acompanhamento e de controle por parte do cidadão ou cidadã, em todas as ações do processo educacional.

## **2.1 Algumas Considerações sobre a Década de 90 e a LDB**

O clima de internacionalização econômica e política tornou-se favorável para que os organismos internacionais tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BIRD) organizassem conferências internacionais de educação, voltadas para equalização das deficiências educacionais nos países subdesenvolvidos e com grandes contingentes demográficos; definindo dentre vários assuntos, diretrizes quanto às fontes de financiamento educacional, o que serviria de arcabouço, leis e documentos oficiais voltados para a área da educação nos vários níveis do governo nacional. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) prevê o incremento de recursos financeiros para manutenção e investimento na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N<sup>o</sup>. 9.394/96 apresenta dispositivos sobre a organização da Educação Nacional, definindo as etapas de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Superior – e as modalidades (Educação Especial, Educação Rural, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional). Inclusive, ressalta-se que essa foi a LDB que destinou um capítulo a última dessas modalidades, embora ela seja regulamentada em legislação posterior, além de definir a destinação dos recursos financeiros. A LDB N<sup>o</sup>. 9.394/96 gerou perspectivas na sociedade brasileira, pois além do reordenamento dos sistemas educativos, define a gestão democrática do ensino público, bem como o financiamento no que concerne às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A prioridade do Estado foi buscar assegurar, além do acesso, também a permanência dos alunos na escola. Para isso, surgiram vários programas, tais como: Acorda Brasil! Tá na hora da Escola, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> – e o mais eficaz na opinião do Ministério de Educação (MEC), o Bolsa-Escola. Esse Programa concede um auxílio financeiro às famílias que tenham crianças em idade escolar. A bolsa está condicionada à matrícula e à frequência das crianças no Ensino Fundamental.

Além desses programas, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), cuja finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) é um outro componente estratégico da Política Nacional de Juventude, implantado pelo Governo Federal em 2005. O PROJOVEM oferece a oportunidade de qualificação profissional e elevação de escolaridade e destina-se a jovens que ainda não concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental e estão na faixa etária de 18 a 24 anos. Cita-se também, a Escola de Fábrica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizado nas empresas, para jovens entre 16 a 24 anos, com o objetivo de viabilizar a formação humana e social desse coletivo, acompanhada da iniciação à formação para o trabalho.

O PROEJA, objeto de nossa pesquisa, é oriundo do Decreto Nº. 5.478/05 que institui a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, alterado pelo Decreto Nº. 5.840/06, que amplia a integração para a toda educação básica. Esse Programa objetiva resgatar e reinserir no sistema escolar o jovem e adulto, possibilitando-lhe acesso e formação profissional na perspectiva de formação integral.

Nesse contexto de ações, surgiu através da iniciativa privada, o Programa Amigos da Escola, com o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública de Educação Básica, por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. Esse Programa é implementado com a parceria da PETROBRÁS, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de instituições e empresas comprometidas com uma educação de qualidade para todos.

O financiamento, pela sua importância em face da melhoria da qualidade do ensino, vem sendo apresentado nos últimos anos como um dos principais objetivos das políticas educacionais. O MEC implementou vários programas com vistas à descentralização e manutenção do Ensino Fundamental (extensivos recentemente ao Ensino Médio). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vinculado ao Plano de Aceleração da Aprendizagem, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), consiste na distribuição de recursos diretamente aos estabelecimentos escolares; o Programa Renda Mínima, vinculado ao Bolsa-Escola, consiste na participação financeira da União, em programas municipais, além da assistência financeira às famílias carentes para a escolarização de seus filhos e dependentes; o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa do FNDE, com a interface das secretarias estaduais e municipais de educação, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com financiamento do Banco Mundial. O objetivo maior é promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental, ampliando, assim, a permanência das crianças nas escolas públicas.

Esses programas vêm contribuindo para ampliação da infra-estrutura física, de material didático-pedagógico, da capacitação de docentes e servidores, além do atendimento a demandas de pronto pagamento, que dizem respeito a pequenos consertos e suprimento de materiais.

## **2.2 Programas e Projetos que gerenciam os recursos financeiros destinados à educação.**

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Emenda Constitucional N. 14/96 e regulamentado pela Lei N. 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto N. 2.264/97. O estabelecimento do FUNDEF teve um caráter disciplinador do financiamento do ensino, já que se limitou a definir as obrigações dos Estados, Distrito Federal e Municípios, dando ênfase ao Ensino Fundamental. Para Oliveira (2002, p.71), "sendo o FUNDEF, um fundo contábil de âmbito estadual, estabeleceu a figura do custo-aluno em nível nacional, encarregando a União de exercer a função redistributiva nos estados em que o fundo não foi suficiente para garantir este custo".

Além do mecanismo redistributivo e corretor de distorções, comentado por Oliveira, foi prevista a existência de conselhos, conforme o Art. 4º da Lei, para o acompanhamento e o controle sobre a repartição, a transferência e a aplicação do Fundo.

Para Monlevade (2004), duas questões merecem destaque com o fim do FUNDEF: a primeira é o descumprimento pela União, do pagamento do valor mínimo por aluno estipulado em lei, que corresponde à média nacional. O outro dispositivo ignorado, foi a alteração do valor do custo-aluno que deveria corresponder ao custo aluno-qualidade a partir de 2001.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com duração de 14 anos (2006 /2020), foi promulgado pelo Congresso Nacional em 19 de dezembro de 2006. O novo fundo substitui o FUNDEF e será formado por 20% dos tributos e transferências vinculados à educação. O programa beneficiará 47 milhões de alunos da Educação Infantil, incluindo creches, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Serão destinados cerca de 60% dos recursos a pagamento de salários dos professores.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP), projeto de Lei do Senador Paulo Paim (RS), é um programa de financiamento voltado para a Educação Profissional e Tecnológica, visando a uma educação de qualidade social, com elevação da escolaridade dos trabalhadores, qualidade técnica e formação para a cidadania. É premente a aprovação desta lei. Dados do MEC apontam o crescimento das matrículas nos cursos técnico-profissionalizantes. A matrícula, em 2003, foi de 589.383, subindo para 747.892 em 2005. De acordo com o projeto de lei, o fundo contará com 7% dos recursos oriundos da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, conforme previsto no Art. 159 da Constituição Federal; 5% dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); 10% dos recursos recolhidos pela previdência e transferidos a terceiros; ou seja, ao SENAC, SESI, SENAI SESC e SENAT, além das contribuições, doações e outros recursos que lhe venha a ser destinado.

Uma das únicas fontes de financiamento da Educação Profissional e Tecnológica foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que alicerçou a expansão do ensino técnico público e privado. Moura (2006, p.4), comenta que: "O FUNDEP pode ser

uma solução que ajude a perenizar o financiamento da Educação Profissional em geral, e em particular, do Ensino Médio Integrado, tanto na modalidade EJA, como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental". Espera-se, portanto, uma definição dos recursos para o atendimento das necessidades da EPT, já que os baixos investimentos existentes na educação são desarticulados e não atendem aos objetivos propostos.

### **3 PROEJA – DESAFIOS: POLÍTICO, PEDAGÓGICO E FINANCEIRO.**

Com o objetivo de oferecer aos jovens e adultos trabalhadores a oportunidade de escolarização que alie a educação básica em nível médio e a educação profissional, o PROEJA viabiliza uma ampliação na qualidade da educação básica, por considerar-se uma política de educação inclusiva, na medida em que solicita e até obriga, principalmente, as Escolas Federais do Ensino Tecnológico a oferecerem vagas para o trabalhador adulto. Nesse contexto, reconhece-se como positivo o pressuposto de buscar a integração da formação básica e profissional desses alunos.

Esse Programa surgiu no governo Lula da Silva, através do Decreto N. 5.478/05 e foi alterado pelo Decreto N. 5.840/06, após uma reivindicação da Rede Federal de Educação Tecnológica que entendia a necessidade de uma ampliação para os sistemas estaduais e municipais.

No entanto, os desafios são uma realidade para a adoção da política do PROEJA. No campo político, o enfrentamento é com a vivência social do aluno trabalhador. Para se elevar a escolaridade de jovens e adultos trabalhadores e ao mesmo tempo oferecer processos de formação continuada de qualificação e requalificação profissional, é necessário criar condições que possibilitem a sua inserção no mundo do trabalho; condições estruturais e sociais, para que esse coletivo possa participar efetivamente desse processo e possa vislumbrar as oportunidades necessárias à melhoria de suas vidas, como também discutir sobre a relação da educação e o mundo do trabalho. No campo pedagógico, são duas situações desafiadoras; uma delas é a redução da carga horária para se oferecer os conhecimentos necessários a uma habilitação técnica e a formação geral continuada. Outro desafio pedagógico é a falta de preparo dos docentes nas instituições que vão oferecer o PROEJA, já que os alunos da educação de jovens e adultos precisam de especialistas que saibam trabalhar com alunos trabalhadores que estão fora da faixa regular e já acumulam experiência de vida e de trabalho. E, por fim, o desafio financeiro que se torna básico, ante todos os outros aspectos. É através da viabilização financeira, que se consegue atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão; formação que combine, na sua prática e nos seus atos sociais, trabalho, ciência e cultura, cumprindo o papel da educação profissional nas políticas de inclusão social.

Com relação ao financiamento, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006) expressa que os recursos poderão ter origem no orçamento da União com recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais e em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica.

A fonte que deve originar os recursos para a proposta de integração do ensino médio na modalidade EJA, não está prevista oficialmente. É imprevisível e obscura a política de financiamento que contemple a manutenção permanente das atividades educativas, o que inclusive, pode permitir à transferência dessa responsabilidade para iniciativa privada.

As experiências vivenciadas no âmbito dessa possibilidade têm demonstrado grandes dificuldades no tocante à estabilidade e manutenção financeira para o desenvolvimento das atividades educativas. Essas dificuldades podem ser percebidas tanto no âmbito nacional como regional e estadual. Para exemplificar, pode-se citar que no RN, de acordo com informações colhidas na 1ª Diretoria Regional de Educação (DIREDE), as escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio Integrado com a educação profissional técnica de nível médio, ainda não possuem qualquer perspectiva de atuarem na educação de jovens e adultos com este tipo de oferta educacional: a escola Edgar Barbosa, em Natal, e Abel Coelho em Mossoró. O Centro Federal de Educação Tecnológica do RN, (CEFET/RN), onde 50% das vagas são destinadas a estudantes oriundos da rede pública de ensino (inclusive para alunos do PROEJA), possui toda uma infra-estrutura, capacitando o jovem para o trabalho. Entretanto, na rede estadual, a situação é bem adversa. A E.E.Prof. Edgar Barbosa recebeu recursos em 2006 do Programa de Auto-Gerenciamento da Unidade Escolar (PAGUE), num total R\$ 11.248,00, dividido em quatro parcelas, além do repasse para serviços e material de consumo, no valor de R\$ 22.460,00, do Fundo Estadual de Educação (FEE). Nota-se que estão assegurados apenas os recursos do PAGUE, que poderá vir a ser uma fonte de recursos que financiará o PROEJA. É necessário, então, a definição de uma política pública de financiamento, para prover a necessidade e a formação de alunos que buscam uma profissionalização.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada buscou analisar os recursos políticos, pedagógicos e financeiros necessários à implantação do PROEJA e os desafios inerentes a essas condições. As considerações que encerram esta etapa da pesquisa estão demonstradas nas seguintes indagações: Que tipo de postura o programa exige do homem como ato de conhecer e aprender? Será ela indócil? Ou apenas concilia uma atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber? Ou as idéias do conhecimento constituído estarão simplesmente em suas práticas, reforçando as inovações da proposta neoliberal? Será que as condições idealizadas pela proposta PROEJA permitem a efetivação do encontro significativo do trabalho-ciência e cultura na formação do jovem e do adulto neste processo de integração do ensino médio com o conhecimento geral, tecnológico e profissional? Ou simplesmente se está obedecendo a mais uma ação previamente planejada pelo contexto neoliberalista? É evidente que esses questionamentos não devem prescindir a extensão dos ideários do PROEJA ou a aversão aos seus princípios filosóficos. Na análise feita, a sistematização e elaboração desses conhecimentos devem favo-

recer a aprendizagem questionadora, crítica e problematizadora, para que em sua operacionalização se possa perceber as influências e ações políticas preconizadas nesse processo. Desta forma, acreditamos que é pela ação do homem trabalhador e da mulher trabalhadora que se constrói uma sociedade diferente.

A pesquisa realizada sobre a política do funcionamento do PROEJA não é para medir a capacidade de realização das ações educativas do programa, mas, sim, para direcionar, refletir e buscar estratégias que permitam a criatividade, a parceria e autonomia na execução das ações.

Tendo em vista o que vem sendo desenvolvido no âmbito da América Latina, conforme publicação da UNESCO – Políticas Públicas – de/para/com juventudes (2005), várias experiências são citadas como exitosas nos países da Colômbia, Chile, México, Uruguai e Peru. Dessa forma, com as evidências e ampliação de programas e projetos sociais, o Brasil vem buscando consolidar políticas públicas na direção da equidade social.

Por isso, o nosso propósito neste trabalho foi proceder a uma análise da atual realidade do ensino público brasileiro, tendo como ponto de referência as propostas abordadas na política de financiamento e as possibilidades para dinamização do PROEJA sem desprezar as discussões sobre interesses, experiência e articulações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Ensino Nº. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Ensino Nº. 7.044/82**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei Nº 5.692/71, referentes à profissionalização do Ensino de 2º Grau. Brasília: Senado Federal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: procedimentos operacionais. Brasília: Congresso Nacional, 1993.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Nº. 274/03**. Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissionalizante e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP). Brasília: 2003.



\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/06**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal Nº. 5.154/04**, de 23 de julho de 2004. Altera o Decreto Nº 2.208/97. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal Nº. 5.478/05**, de 24 de junho de 2005. Institui a Integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 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 – FUNDEF. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC, 2006.

FRANÇA, Magna. **Gestão e Financiamento na Educação: o que mudou na escola?** Programa Dinheiro Direto na Escola, FUNDEF. Natal: EDUFRRN, 2005.

MONLEVADE, João Antônio. **Algumas reflexões sobre a transição FUNDEF/ FUNDEB**, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em fevereiro de 2007.

\_\_\_\_\_. Financiamento da Educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-245.

MOURA, Dante Henrique. **PROEJA: financiamento e formação de professores**. Natal: mimeo, 2006.

OLIVEIRA, Cleiton de. Gestão da Educação: União, Estado, Distrito Federal, Município e Escola. In: MACHADO, L. Marcelino; FERREIRA, N.S. Carapeto (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p. 69 a 82.

# Capítulo 5

## **A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: desafios e perspectivas na implantação do PROEJA**

Maria do Socorro Ferreira de Souza<sup>1</sup> – SEEC-RN – socorrofs@hotmail.com

Otávio Augusto de Araújo Tavares<sup>2</sup> – otavio@cefetrn.br

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo trata de mostrar a importância da formação de gestores escolares na implantação do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, objetivando uma melhor compreensão sobre a formação do gestor escolar, como alternativa para contextualizar o conhecimento da integração de campos distintos da educação: a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

São objeto de estudo deste artigo questões referentes à formação, à gestão de gestores escolares, à gestão democrática e à formação de gestores no PROEJA. O enfoque dado a essas questões nasce da necessidade de se tomarem por base os reflexos das transformações ocorridas no mundo globalizado, os consequentes desafios para a educação, em atendimento às novas exigências de competitividade, os crescentes avanços científicos, tecnológicos e culturais, demonstrando, cada vez mais, as demandas por mudanças, que levam a sociedade a viver em constante evolução.

Essa realidade, no panorama educacional brasileiro e mundial, passou a ser entendida como um mecanismo de busca de formação de um novo cidadão, capaz de atender às múltiplas exigências e desafios apresentados pelo mundo do trabalho, uma vez que, na luta pela sobrevivência, a maioria da população sequer adquiriu a sua cidadania<sup>3</sup>. A exemplo dessa realidade, temos 62 milhões de jovens e adultos que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência, o que

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela UFRN e especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pelo CEFET-RN.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Especialização e orientador da monografia que gerou este artigo. Doutor em Educação, vice-presidente do Conselho Estadual de Educação do RN.

<sup>3</sup> É, portanto, o próprio direito à vida no sentido pleno. Direito que necessita ser constituído coletivamente, não só em atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis da existência, dos bens culturais materiais (que se consubstanciam em objetos para a qualidade da vida humana) e de bens culturais não-materiais (idéias, conceitos, teorias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, poesia, música, teatro, pintura, etc.), incluindo o mais abrangente – o papel dos seres humanos no universo (FERREIRA, 2003, p.27).

deveria anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho. (IBGE/PNAD 2003).

A necessidade de educar e reeducar continuamente esse novo cidadão caracteriza-se como fruto das exigências da contemporaneidade e nada mais é do que o produto de uma ordem econômica capitalista mundial.

De acordo com Ferreira (2006, p.21), essas exigências estão no entorno do mundo do trabalho de tal forma que, à medida que a ciência e a tecnologia avançam, mais simplificadas se tornam as tarefas, e mais conhecimentos são exigidos do trabalhador, maior ampliação de sua escolaridade e, permanentemente, mais formação. Dessa forma, diz a autora "quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para vida em sociedade" (FERREIRA, 2006, p.22).

## **2 ALGUNS QUESTIONAMENTOS**

O primeiro questionamento: por que formação? Caracterizada como condição primordial para o êxito dos processos de transformação da sociedade, a formação define-se não apenas como desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, mas também no sentido de favorecer uma ação construtiva e promissora de aprendizagem centrada na realidade social. Para isso, o docente ou profissional da educação não pode ter uma visão limitada do contexto educacional, mas, sim, uma postura de pesquisador, na busca de competências para a aquisição do conhecimento científico.

Para compreender o que significa a formação do profissional da educação, é necessário um novo olhar àqueles que formam educandos para a cidadania nesse mundo marcado pela pobreza, violência, desumanização, competitividade e individualismo.

Esse novo olhar mostra com clareza que a adoção de políticas públicas de formação de professores, gestores e/ou trabalhadores em educação torna-se condição primordial nos processos da gestão educacional. Ao definir políticas de formação é preciso pensar em qualidade do ensino, pois só existirá ensino de qualidade<sup>4</sup> Quer dizer, "propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e lhes determinar a natureza" (CUNHA, 1982, p. 650) quando os sistemas de ensino do país propiciarem, sobretudo, formação adequada aos profissionais da educação.

A formação do profissional da educação prevista no Plano Nacional de Educação (2000) "deve ser integrada, como um processo global de conhecimento obtido por meio da formação profissional inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação continuada" (KUENZER, 1998, p.3).

Diante do cenário do sistema educacional brasileiro, Machado (2000, p.98) comenta que ele tem "pelo menos dois grandes desafios a serem enfrentados: saldar a

---

<sup>4</sup> Quer dizer, "propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e lhes determinar a natureza" (CUNHA, 1982, p. 650)

dívida social com a população, oferecendo uma educação de qualidade para todos, e atender aos novos requerimentos de cidadania impostos pelas mudanças econômicas, políticas e tecnológicas”.

Nesse sentido, é preciso que o profissional tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares institucionalizados; seja capaz de transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar; tenha competência para dialogar com o Governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil, no processo de discussão e construção de políticas públicas; seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas; saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade; enfim, que seja o organizador de experiências pedagógicas escolares e não-escolares, cujo significado seja definido pelos fins da educação enquanto expressão do desejo coletivo da sociedade na superação da exclusão.

O segundo questionamento: por que formação de gestores escolares? O fomento de políticas de formação para os gestores escolares é tão necessário quanto a formação de professores e pessoal técnico-administrativo, tendo em vista que essa formação será a base sólida que alicerçará a implementação do projeto político-pedagógico existente na escola mediante uma proposta de integração com as especificidades que o programa exige. Estabelecer coletivamente o compromisso com a construção do projeto político-pedagógico constitui-se o que Veiga (1998, p.13) diz:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvaneça os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Diante desse contexto, a formação de gestores prevista pelo PROEJA objetiva a construção de um quadro de referências e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Assim, a formação dos profissionais que vão atuar nessa esfera educacional será abrangente, com perspectivas de delinear um perfil profissional que atenda às necessidades existentes na Educação Profissional, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Esse novo perfil profissional se efetivará em decorrência da implementação de políticas públicas educacionais voltadas para o incentivo à pesquisa e à produção do conhecimento.

Pensar assim é pensar que o gestor desse processo é o articulador que, a frente de todas as diversidades sociais e culturais, conduz a construção do projeto político-pedagógico, com competência e habilidade, envolvendo mecanismos de transformação, que darão ao processo unidade e consistência de gestão compartilhada.

O movimento pelo aumento da participação da escola na sociedade exige uma

maior competência de sua gestão e conseqüentemente a formação de gestores escolares passa a ser um desafio para os sistemas de ensino. Como dizem Castro e Ferreira (1998),

a questão da formação é muito relevante considerando que o processo de democratização da gestão criou novos critérios para a seleção dos administradores educacionais. A seleção através de processos democráticos como a eleição criou novas possibilidades e novos padrões de formação. A formação profissional para a função criou algumas tensões entre as habilidades técnicas e a dimensão política (CASTRO; FERREIRA, 1998, *apud* WITTMANN; GRACINDO, 2001, p.192)

Observa-se que, no processo da gestão escolar, após a implantação de eleição direta para escolha de gestores escolares, a necessidade de novos conhecimentos como parte da formação dos gestores passou a ser mais acentuada, levando-se em consideração que, segundo a realidade do sistema estadual do Rio Grande do Norte com a legislação específica<sup>5</sup>, não basta que o profissional seja servidor efetivo do quadro de magistério e tenha curso superior em educação. É preciso participar de cursos de formação de gestores e obtenha desempenho satisfatório para participar do processo de escolha para diretor de escola. Luck afirma que

Não se pode esperar mais que dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver um trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar, e implementar o projeto político - pedagógico da escola, [...]. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LUCK, 2000, p.29).

Aos sistemas de ensino cabe, então, a responsabilidade de promover, organizar e realizar cursos de formação para os gestores escolares. Luck (2000, p.29) ressalta que, "nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes". Levando em consideração essa afirmação, podemos deduzir que pouco representa a iniciativa de mudanças no currículo formal, na metodologia usada e o uso de técnicas inovadoras se não houver um investimento no processo de formação continuada e permanente dos gestores. A tarefa de planejar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, de promover a integração escola comunidade e criar alternativas de gestão é uma ação complexa, que exige o exercício de múltiplas competências.

Diante dessa complexidade, não se pode deixar de considerar como fundamental e prioritária a formação para gestores escolares, quer seja formação continuada em serviço quer seja em cursos de graduação e/ou pós-graduação, cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

Desse modo, é preciso que o sistema de ensino, ao promover os programas de

---

<sup>5</sup> Artigo 23 - Rio Grande do Norte, Lei Complementar Nº 290, de 16 de fevereiro de 2005.

capacitação de seus profissionais, considere a problemática educacional frente a suas especificidades, evitando a oferta de cursos com conteúdos abstratos, longe da realidade existente na escola. Assim, diz Luck (2000, p.30), "é preciso levar em consideração os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer".

É comum ouvir-se falar na distância que existe entre a teoria e a prática, ou seja, que o que está proclamado no discurso nem sempre corresponde à realidade, como também é comum detectar-se, em programas de capacitação, a queixa do participante de que, na prática, a teoria é outra.

A respeito disso, ainda comenta Luck (2000, p.30) que "tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação". A autora quer dizer que é preciso que não se perca a compreensão de que a teoria é a descrição e a explicação da prática.

É preciso ter-se cuidado com a oferta de cursos que esquecem de organizar seus conteúdos de forma contextualizada, sem levar em consideração as tensões, conflitos e resistências enfrentados pelos gestores. É preciso que seus participantes sintam-se motivados e envolvidos com as questões de sua prática. É preciso pensar em cursos que promovam a formação dos profissionais que compõem a equipe gestora ou núcleo gestor, cujo enfoque seja voltado para o coletivo e não apenas para o individual, no caso a formação isoladamente apenas para um dos gestores da escola. Nenhuma ação pedagógica obtém êxito se não for desenvolvida coletivamente, mesmo sendo implementada por alguém dotado de liderança e de grande empenho e convicção. Os cursos promovidos devem utilizar uma metodologia voltada para a (re)construção do conhecimento que fundamentam a ação dos gestores para que esses possam atuar de maneira socialmente produtiva diante da problemática educacional, considerando os princípios da gestão democrática. Enfim, deve ser adotada uma política de formação continuada de gestores, que direcione seus programas e cursos de modo a articular política de formação com política de gestão.

O terceiro questionamento: por que gestão democrática? Para se compreender o porquê da gestão democrática é preciso entender que a palavra *democracia*, apesar de sua origem remota, "transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, a luz dos quais precisa ser compreendida" (PARO, 2001, p.10). Hoje a democracia não tem mais apenas aquela conotação etimológica de "governo do povo" ou em sua versão formal de "vontade da maioria", mas tem um amplo e atual significado de mediação para a construção da liberdade e da convivência social. Pensando assim, Paro (2001, p.10) afirma que "uma sociedade democrática se fundamenta na constituição da cidadania como síntese de direitos e deveres".

Sabe-se da importância que a democracia representa no âmbito político, por isso, é preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Dessa forma, "só há sociedade democrática com cidadãos democratas" (PARO, 2001, p.10). Evidencia-se, assim, a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia. Podemos dizer que "a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e

a autonomia da escola são condições fundamentais para o desenvolvimento da cidadania” (FERREIRA, 2006, p.304).

A escola deve fazer valer sua dimensão social, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Ela não pode mais prender-se a um currículo essencialmente informativo, ignorando a necessidade de formação ética dos cidadãos como se fosse de responsabilidade apenas da família, esquecendo-se de que vivemos rodeados pela mídia, de modo que essa passa a ter vantagem sobre a escola.

Nesse sentido, aí está a escola diante da dimensão social, evidenciando sua principal falha, no que diz respeito à função de educar para a democracia. Todos os dias toma-se conhecimento de problemas presentes na sociedade brasileira tais como: injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deteriorização de serviços públicos etc. Então, por que a escola, lugar supostamente privilegiado para o diálogo e o desenvolvimento crítico das consciências, continua sem proporcionar uma formação democrática, para que seus alunos exerçam ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor? Não se pode mais esperar. É preciso que a prática da gestão democrática deixe de ser apenas um dos princípios previstos para a educação na Carta Magna<sup>6</sup> e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. É bem verdade, porém, que a educação não é a única responsável pela formação da consciência democrática, pois, como se sabe, a base da maioria dos problemas está na estrutura desigual da sociedade capitalista.

Percebe-se que a gestão democrática prevista na LDB pretende garantir a qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola. A esse respeito Ferreira (2006, p.310) afirma que

A gestão democrática, enquanto construção coletiva da organização da Educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se na prática, quando se tornam decisões sobre o projeto político - pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização.

Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundamentais na construção da gestão escolar:

---

<sup>6</sup> A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206, determina que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo das idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia do padrão de qualidade.

a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO,1998, p.79).

Para compreender as dimensões da gestão democrática da escola, é preciso superar a visão de que, com a escolha eletiva dos seus dirigentes, os problemas sejam resolvidos, para fundamentar-se na compreensão de que existe uma interdependência da ação das pessoas e destas com o ambiente. Compreender assim é admitir que a escolha eletiva de seus dirigentes torna-se uma parte importante na construção da gestão democrática. Dourado e Costa (1998), em pesquisa<sup>7</sup> realizada sobre o assunto, mostraram que dentre nove formas diferenciadas de provimento do cargo de dirigente escolar, em todos os estados e municípios do país, a eleição é a forma mais usual (32,3%).

Dessa forma, definir rumos, objetivos, diretrizes e estratégias de ação é tarefa coletiva, quer seja pela democracia direta quer seja pela democracia representada e caminhar nesse rumo implica competência técnica e exige responsabilidade dos atores.

Bordignon e Gracindo (2006, p.165) enfatizam que "gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade". Segundo os mesmos autores, "é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados".

Construir a formação de um cidadão capaz de enfrentar a sociedade em que vive como um participante consciente de sua inserção social significa dizer que esse cidadão deve ser produto da escola onde a pluralidade de vozes e dos saberes deve fazer parte da prática cotidiana do ambiente educacional.

Pensar assim é compreender a gestão democrática não apenas como um princípio do novo paradigma, mas, sim, como uma nova prática educativa, o que alguns especialistas no assunto vêm denominando de escola cidadã. A gestão da escola cidadã requer práticas formadoras de sujeitos emancipados, governantes na nova sociedade do conhecimento<sup>8</sup> pela inserção do trabalho, objetivando sua transformação.

Outros elementos definem-se como integrantes do processo da gestão democrática: a autonomia, a participação e o clima organizacional. Autonomia, segundo seu conceito. está etimologicamente ligado

à idéia de auto-governo, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não

---

<sup>7</sup> Pesquisa "A escolha de Dirigentes Escolares" promovida pela ANPAE/INEP/Fundação Ford e coordenada pelos Professores Luiz Dourado (UFG) e Messias Costa (UNB)

<sup>8</sup> É a chamada "sociedade do conhecimento", com todas as contraditórias contribuições que permitem ao ser humano "avançar" e se tornar "perplexo com as chamadas possibilidades de avanço". Desta forma, a globalização da economia e a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, estabelecem um novo modelo de desenvolvimento econômico, nas últimas décadas, que vem potencializar o papel protagônico do conhecimento (FERREIRA, 2001, p. 366).



se confunde com a "independência" [porque, na medida em que a] autonomia é um conceito relacional [...], sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações (BARROSO, 1998, p.16).

Quanto à dimensão da autonomia, observa-se que o que está em jogo não é conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas reconhecer que a autonomia existe para beneficiar a aprendizagem dos alunos, e não se constitui como um fim mas como um meio de realizar suas ações. "A autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada. As leis são por natureza conservadoras. A ação é que deve ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem" (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p.170).

O segundo elemento apontado é a participação, que significa condição principal para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. É por meio da participação que se constrói o coletivo, daí gerando-se o compromisso e conseqüentemente o meio de se buscarem alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional.

O terceiro elemento é o clima organizacional, que significa nada menos do que estabelecer um ambiente escolar no qual todos gostem do que fazem e sintam prazer em estar ali. Mas, para que isso ocorra, é necessário que todos saibam qual a finalidade e os objetivos, ou seja, se a finalidade da escola é construir cidadania e se os objetivos estão voltados para a construção da escola/educação que queremos. Os objetivos não podem restringir-se apenas ao conhecimento. Esse é apenas um meio. Os objetivos de uma escola de ambiente favorável devem ser, acima de tudo, desafiantes para a superação das organizações existentes. As responsabilidades e ações de cada um devem ser claras, a direção deve ser concebida como uma mediação, as pessoas devem ser situadas como cidadãos, a informação deve ser transparente, como também deve ser cultivado o respeito profissional nas relações interpessoais.

Quando se fala em clima organizacional não se refere apenas à escola, mas, sim, ao sistema de ensino como um todo.

Diante dessa realidade, observa-se que, para que seja consolidado um processo de gestão democrática, torna-se prioritariamente fundamental que o sistema de ensino tenha como sustentáculo um Plano de Educação que defina as metas e diretrizes para a gestão e o financiamento, os níveis e modalidades de ensino, a formação e a valorização do magistério para profissionais da educação.

Enfim, a sustentabilidade do processo de transformação da sociedade ocorre quando se busca democratizar o ensino e garantir a igualdade do acesso aos saberes e práticas culturais, consideradas requisitos essenciais pela sociedade. Para que isso aconteça de forma efetiva, a comunidade escolar está sendo chamada a participar das decisões da escola, de modo que possa expressar suas expectativas e necessidades específicas. Partilhando a gestão com a comunidade, a escola fortalece suas raízes e vai buscando soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, e conquista, aos poucos, autonomia para definir seu próprio projeto político-pedagógico.

Assim, "a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais em espaço e tempo determinados" (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p.154).

O quarto questionamento recai sobre: por que a formação de gestores no PROEJA? Considerando a escola como o *locus* onde, historicamente se desenvolve o processo de transmissão e (re)produção do saber científico, e sendo o professor/educador o principal agente desse processo, entende-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola abrange todos os profissionais que atuam na construção desse projeto pedagógico de modo que sejam permanentemente articulados com o acesso aos novos conhecimentos e informações necessários ao desenvolvimento desse processo.

Aos gestores, na qualidade de educadores, cabe a responsabilidade de participar comprometidos com a formação de homens e mulheres, cidadãos e cidadãs que enfrentarão os desafios que a contemporaneidade lhes apresenta.

A respeito disso, novas exigências se impõem para que as políticas educacionais possam, de forma comprometida, responder às necessidades reais e urgentes de formação, qualificação e valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, entende-se que a formação de gestores que atuarão no PROEJA converge para as mesmas necessidades dos demais profissionais de educação afirmadas anteriormente, porém, em atendimento às especificidades do PROEJA, torna-se evidente a necessidade de fomento de políticas públicas de educação no campo da Educação Profissional Técnica – EPT – numa perspectiva de integração com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Sendo esse tipo de integração uma novidade no quadro educacional brasileiro, logo surge a necessidade da oferta de cursos que propiciem a formação de profissionais para atuar em projetos e/ou programas nessas áreas. A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* para capacitação de profissionais do ensino público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos surge como forma de atendimento a essa demanda. Pode-se dizer que a formação torna-se condição *sine qua non* para a definição de políticas para implantação do PROEJA nos sistemas de ensino e, 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" (MOURA, 2006).

### **3 PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE GESTORES NO PROEJA**

Muito se fala nos desafios que os profissionais da educação terão que enfrentar no século XXI mas na verdade o que se precisa é perguntar: os profissionais da educação estão preparados para enfrentarem esses desafios? Não se pretende aqui responder às indagações, trata-se de questionar as perspectivas de formação de gestores no PROEJA.

Nesse contexto de mudanças que invadiu o cenário educacional e a gestão escolar, Machado (2000, p.103) afirma que "a formação continuada vem ganhando progressiva

importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir o caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana”. Diante da afirmação, pode-se observar que, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB –, ao tratar da relação entre gestão e desempenho de alunos, identificou que os melhores resultados recaem sobre as escolas que exercem controle direto sobre seus recursos, equipes preparadas com expectativas positivas sobre os alunos, conselhos ativos, coordenação pedagógica atuante e pais informados sobre os resultados.

Como o foco desse trabalho é a formação de gestores que virão a atuar na implantação do PROEJA, não se pode negar, que existe um espaço aberto nessa seara destinado à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos, enfim, torna-se evidente que é preciso um avanço significativo na pesquisa e na produção de conhecimentos para subsidiar a formação de gestores/educadores. É preciso que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica seja em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Formação Inicial e Continuada, de Ensino Fundamental, Médio ou de EJA para introduzir-se num processo de currículo inovador, aprendizado de perspectiva mais avançada e estruturada pedagogicamente de forma interdisciplinar/transdisciplinar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscando apontar alternativas dentro da perspectiva de mostrar a importância da formação de gestores escolares no processo de implantação do PROEJA, fez-se necessário recorrer a estudos e pesquisas de cunho teórico, que ajudam a afirmar, através de vários olhares e vozes, posicionamentos, conceitos, práticas e teorias, um despertar de tal forma que possibilite visualizar a distância entre intenção e gestos existente no cenário da educação brasileira.

Visualizar a intenção é observar que existe um aparato legal bastante considerável que embasa a prática pedagógica. Por exemplo, a gestão democrática explícita na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, referindo-se ao ensino público na educação básica e aos sistemas de ensino, oferece autonomia para que cada unidade federada defina sua operacionalização de acordo com as especificidades locais, a participação da comunidade escolar na definição e elaboração de seus projetos pedagógicos, o incentivo de criação de conselhos escolares ou equivalente com atuação junto à gestão escolar. Além desses, temos, o Plano Nacional de Educação – PNE –, decretos e outros mais.

Na verdade, a intenção está associada a proporcionar, além da esfera escolar, o desencadeamento dos processos de participação social, tais como: formulação de políticas educacionais, finalidade e objetivos da educação, planejamento, alocação de recursos e necessidades de investimento, avaliação etc. A gestão democrática existe para garantir e mobilizar todos os atores envolvidos nesse campo. Mas, quando se fala da distância entre intenção e gesto, ainda está de longe alcance aos olhos dos educadores que anseiam participar como agentes ativos na formulação e gestão das políticas de educação.

Neste mundo de complexidade, nada é assim tão simples. Diz um velho aforismo popular “de boas intenções o inferno está cheio”. No entanto, bem que seria pior, se não fosse possível sequer a mensuração da distância que existe entre intenção e gesto.

A fase de aprender através de ensaios e erros ultrapassa os limites do mundo contemporâneo. A nova sociedade do conhecimento não pode esperar: requer agilidade e procedimentos que atendam às demandas vigentes. O gesto deve sobrepor-se às intenções. Pesquisas e estudos realizados no país mostram, desde muito tempo, que a necessidade de educar e reeducar continuamente o novo cidadão caracteriza-se como condição primordial para o êxito dos processos de transformação da sociedade.

A dívida que se tem com jovens e adultos deste país não se expressa apenas em números, mas também em gestos, com a oferta de políticas públicas de educação que não sejam apenas pano de fundo de um cenário, mas, sim, que contribuam para a construção de uma sociedade digna, humana e justa.

A política de integração da Educação Profissional Técnica, Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos não é uma tarefa simples. É um grande desafio para as instituições e profissionais da educação, principalmente, na construção do projeto político-pedagógico quando se trata da oferta integrada de três campos distintos de educação.

É preciso avançar significativamente na pesquisa e na produção de conhecimentos, a fim de subsidiar a formação dos profissionais para atuar nos projetos pedagógicos, pois não se trata apenas de um programa; trata-se de um trabalho pedagógico fundamentado no princípio educativo que não se limita apenas em preparar para o trabalho, mas em preparar para a vida como ser humano capaz de mudar a realidade do mundo em que vive.

É imprescindível atentar para o fato de que o conhecimento se constitui num capital fundamental na sociedade hodierna, e o mecanismo para romper a desigualdade histórica é o acesso igualitário à educação. Essa é a única forma de sermos contemporâneos do futuro.

Espera-se que a intenção expressa neste artigo não se some apenas a outras, mas possa realmente concretizar-se em gesto, afinal, a construção do futuro depende, acima de tudo, da educação em todos os níveis, da pré-escola à pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p.11 a 13.

BORDIGNON, G.; GRANCINDO, R.V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147 a 176.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)> .Acesso em:18/04/2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.478**, de 24 de junho 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03 / Ato 2004 2006 /2004/ Decreto/ D 5478 . htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004_2006/2004/Decreto/D_5478.htm)>. Acesso em: 18/04/2006.

\_\_\_\_\_. Lei Federal Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 18/04/2006.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77 a 95.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. 1999.

FERREIRA, N. S. C; CASTRO. M.L.S. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. In: WITTMANN; GRACINDO ( Orgs.). **O estado de arte em políticas e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília; Campinas: Editora Autores Associados; ANPAE 2001. p.175 a 199.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, A. Z. **A Formação dos Profissionais da Educação: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br;jornal/licenciatura/anped>>. Acesso em: 12/10/2001. p.1-12.

LUCK, H. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v.17, n.72, fev/jun. 2000.

MACHADO, M. A. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v.17, n.72, fev/jun, 2000.

MOURA, Dante H. PROEJA: financiamento e formação de professores. In: **Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Um Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim 16. Rio de Janeiro, 2006.

PARO. V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Lei Complementar Nº 290**, de 16 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande e dá outras providências. Natal, Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 18.463**, de 24 de agosto de 2005. Regulamenta a Lei Complementar Nº 290 de 16 de fevereiro de 2005. Natal, Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2005.

VEIGA, I. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1998.



# Capítulo 6

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA E QUALIDADE DE ENSINO

Denilson Antonio Maia da Silva<sup>1</sup> – CEFET/RN – denilson@cefetrn.br  
Márcio Barbosa Cordeiro de Freitas<sup>2</sup> – CEFET/RN – marcio@cefetrn.br  
Arlene Maria S. de Medeiros<sup>3</sup> – UERN – arilenemedeiros@yahoo.com.br

### 1 SITUANDO O DEBATE

O problema da exclusão de jovens e adultos do processo de escolarização é decorrência, na maioria das vezes, das péssimas condições sociais e econômicas do país que, por um lado, dificultam o acesso da grande maioria que se vê impossibilitada de estudar e, por outro, forçam o abandono precoce dos que conseguem ingressar no sistema escolar brasileiro.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que não tiveram acesso e/ou oportunidade de permanecer na escola na idade própria, conforme explicita a LDB 9.394/96, em Art. 37, cabendo, todavia, aos sistemas de ensino viabilizarem mecanismos que atendam a essa demanda educacional brasileira. Desse modo, a EJA emerge como condição básica para recuperar e/ou 'compensar' os estudos daqueles que se encontram fora do ensino público regular por algum motivo. Agrega-se ainda o fato de essa modalidade de educação ser colocada num plano secundário, constatação confirmada quando se verifica a escassez de recursos financeiros destinados pelos governos ao longo de nossa história. Segundo Di Pierro (2005), isso fica claro quando, na criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), a EJA teve sua participação excluída.

---

<sup>1</sup> Engenheiro Agrônomo pela UFRSA-RN, licenciado em Química pela UERN, especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo CEFET-RN e professor de Química do CEFET-RN na UNED-Mossoró.

<sup>2</sup> Bacharel em Ciências Contábeis pela UERN, técnico em Informática Industrial pelo CEFET-RN/ UNED-Mossoró, especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, CEFET-RN e Assistente de Laboratório do CEFET-RN, UNED-Mossoró.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade – GEPEES/UERN/CNPq.



O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Decreto Nº. 5.840/2006, de 13/07/2006)<sup>4</sup> –, surge como um formato novo de política educacional pública que vai tentar dar um diferente rumo ao descaso em que se encontram os milhões de jovens e adultos do sistema escolar brasileiro, desta vez com uma concepção moderna e atenta às diferentes realidades do novo mundo e baseada na formação geral de cidadãos profissionais<sup>5</sup>. Não se trata de uma proposta voltada exclusivamente para o mundo do trabalho, mas para formar cidadãos capazes de participar ativa e politicamente na sociedade.

Em setembro de 2006, ingressou a primeira turma do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na UNED-Mossoró do Centro Federal de Educação Tecnológica. Logo de início, um fato curioso que nos chamou a atenção foi o de que todos os alunos já possuíam ensino médio, inclusive um com nível superior. Essa constatação despertou-nos a seguinte questão: o que levou esses indivíduos a procurarem a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA, na rede CEFET, mesmo já tendo concluído o ensino médio regular?

A partir de um perfil de aluno que não atendia às prerrogativas do PROEJA, objetivávamos detectar e entender as razões que induziram a decisão desses alunos de voltarem ao ensino médio mediante a implementação de um Programa de Educação Profissional articulado à EJA. Dos 36 alunos que responderam ao questionário preliminar de nossa pesquisa, 22 disseram já ter participado de exames de seleção para cursos subseqüentes, ou seja, destinados para quem já possui ensino médio concluído, significando que a maioria deles (61%) já possui essa escolaridade há algum tempo. Quando perguntados pelos porquês de terem procurado um curso no CEFET-RN, os resultados revelam que 50% das respostas apontavam para a qualidade do ensino oferecido por essa instituição, 25% para a busca de uma habilitação profissional e 25% para a procura de melhores empregos.

Poderíamos fazer algumas inferências acerca dessas constatações. A primeira delas seria a falta de perspectiva em relação à inserção no mundo do trabalho<sup>6</sup>; a segunda, a pouca disponibilidade de vagas na instituição gera uma elevada concorrência pelas

---

<sup>4</sup> Programa originado a partir do Decreto Nº. 5.478, de 24/06/2005.

<sup>5</sup> Grosso modo, a educação profissionalizante de nível médio assume uma posição de caráter inferior, destinando-se principalmente às classes menos favorecidas. Além do mais, tal modalidade de educação absorve – por um longo período – uma perspectiva terminal de formação, restando para as classes mais favorecidas econômica e socialmente o acesso ao ensino superior. Entretanto, com a LDB 9.394/96, busca-se avançar na superação dessa dualidade que persistiu durante décadas na educação profissional vinculada ao ensino médio, quando no seu Art. 35, admite a necessidade de uma formação geral do indivíduo (KUENZER, 2002).

<sup>6</sup> Pelo fato de o CEFET-RN se constituir numa instituição com credibilidade frente à sociedade e ao próprio mundo do trabalho, supõe-se que a inclusão de alunos que já possuem o ensino médio deva-se, em grande medida, à formação profissional de qualidade que essa instituição vem primando por oferecer ao longo de sua história.

vagas regulares oferecidas<sup>7</sup>, impulsionando aqueles que não conseguiram ser aprovados no processo seletivo regular a retornarem ao CEFET-RN com a implementação do PROEJA; a terceira, a tradição que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possui em oferecer bons cursos; a quarta, a possibilidade de receber um ensino de boa qualidade<sup>8</sup>. Este é o nosso foco de abordagem, em virtude de a maioria das respostas apontarem para a qualidade no ensino, bem como pela necessidade de aprofundarmos essa matéria no contexto do próprio CEFET-RN/UNED-Mossoró.

O discurso da qualidade do ensino não é interpretado da mesma maneira pelos donos do capital ou pelo mundo do trabalho: a educação de qualidade efetiva-se quando prepara bem o profissional para atender às necessidades de um sistema cada vez mais competitivo e flexível, imprimindo nas escolas a idéia de que seu papel é exclusivamente preparar para o mercado de trabalho. “[...] Apesar da eloqüência dos discursos, é preciso não esquecer que a preocupação do empresariado com a formação do trabalhador se dá nos marcos da nova sociabilidade capitalista [...]” (FERRETI, 1996, p. 128). Portanto, a qualidade de uma formação integral, conforme pretende o PROEJA, é a condição educativa primeira posta aos CEFETs em todo Brasil, com o intuito de fazer cumprir as prerrogativas políticas inerentes ao referido Programa.

## **2 QUALIDADE DE ENSINO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DO CEFET-RN/UNED-MOSSORÓ**

Atualmente, a qualidade de ensino consiste no objetivo maior da educação pública brasileira. Se antes estávamos preocupados com a falta de acesso aos bancos escolares, com o alto contingente de jovens e adultos fora da escola, nosso maior investimento de luta hoje diz respeito à conquista de sua qualidade. Índices de escolarização não demonstram qualidade, ao contrário, perversamente, têm refletido seu declínio ao longo do tempo. Com isso, queremos dizer que a massificação da educação brasileira vem contribuindo para a degradação de sua qualidade.

A qualidade do ensino não é só um problema de políticas públicas, mas também consiste num drama vivido pelo próprio professor/educador quando tem de enfrentar os desafios do dia-a-dia da sala de aula. E foi a ele que levantamos algumas perguntas para que pudéssemos, à luz de suas percepções, analisar o que os professores do CEFET-RN/UNED-Mossoró têm a dizer sobre a qualidade de ensino no âmbito do PROEJA.

Os dados sobre essa questão foram colhidos mediante aplicação de um questioná-

---

<sup>7</sup> Os cursos de formação técnica de nível médio do CEFET-RN/UNED-Mossoró são normalmente bastante concorridos. Por semestre, são ofertadas 30 vagas para os cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Informática, Edificações e Saneamento. Esse número limitado de vagas tem se tornado uma dificuldade para os que concluem o ensino fundamental sem uma formação dos conhecimentos básicos exigidos pelo CEFET (língua portuguesa e matemática).

<sup>8</sup> A qualidade de ensino a qual nos estamos referindo é aquela que está sintonizada aos objetivos fundamentais da educação profissional no nível médio: a formação geral e profissional, cuja responsabilidade social é simultaneamente formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho.

rio virtual dirigido aos docentes do referido Programa, na realidade de Mossoró. O instrumento consistiu em perguntas fechadas e abertas. Como a qualidade requer que a pensemos sob diversos ângulos, tomamos o cuidado de cercá-la, de modo a compreendê-la a partir de algumas variáveis sobre as quais iremos fazer nossos comentários.

## 2.1 Formação e experiência dos docentes

A primeira parte do questionário refere-se à identificação do docente, com o objetivo de colher informações sobre sua formação e experiência na área educacional. Esses dados nos são indispensáveis, haja vista a necessidade de articular o perfil dos professores atuantes no PROEJA e qualidade de ensino. Dos seis professores pesquisados, apenas um professor não tem licenciatura, quadro que demonstra que os professores têm formação inicial para atuar e exercer a docência, pressupondo que estão mais bem preparados para enfrentar os desafios e as dificuldades da sala aula.

Dois são mestrandos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dois são mestres, um é especialista e um está cursando sua pós-graduação *lato sensu*. Deste modo, podemos afirmar que o quadro docente que atua na educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos está tendo o interesse em dar continuidade à sua formação. Sabe-se que a formação continuada é condição *sine qua non* para a ação dos professores, quer atuem na educação básica ou no ensino superior. A formação continuada é uma exigência contemporânea e passou, inclusive, nos últimos anos, a ser incentivada pelos próprios sistemas de ensino, porque faz parte também da luta pela profissionalização docente. "Em decorrência do atual desenvolvimento histórico, a formação inicial vinculada à formação continuada, em nível de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*, constitui-se num investimento social indispensável à profissionalização docente" (MEDEIROS, 2005, p.202).

Quando olhamos para a experiência dos professores que atuam no PROEJA, percebemos que três professores têm uma larga experiência na educação, sendo que um já possui 30 anos de magistério e dois deles especificaram que trabalham no CEFET-RN há 10 anos. Os outros três têm experiência que varia de 06 a 18 meses. Levando-se em consideração que o saber da experiência constitui-se num aspecto fundamental à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, o quadro dos docentes do PROEJA expressa um equilíbrio entre os professores tidos como experientes e os menos experientes, pois 50% deles nos informaram ter experiência acumulada na docência e 50% estão em pleno processo de construção.

É importante considerar o saber da experiência, porque o professor, ao longo de sua vida profissional, vai construindo sua identidade frente aos desafios e às dificuldades decorrentes da sala de aula, vai garantindo e conquistando uma maior segurança em seu desempenho. O saber da prática – associado aos saberes curriculares e pedagógicos – consiste numa construção cotidiana, adquirida desde a sua época de aluno, passando por vários professores, dos quais alguns tidos como referências em suas

vidas, até chegar à prática da docência, em que vai estabelecer intercâmbio com os outros colegas mais “vividoss” na prática docente.

Por fim, faz-se oportuno ressaltar que nem sempre o tempo de experiência na docência pode significar necessariamente qualidade de ensino, isso porque as relações entre exercício profissional e qualidade de ensino não são diretas, nem imediatas. Contudo, quando pensada e refletida crítica e coletivamente, pode constituir-se num aspecto primordial desta qualidade.

## 2.2 Educação profissional e qualidade de ensino

Quando questionados pela qualidade de ensino, cinco dos seis professores afirmam que os alunos do curso **não** estão atendendo às expectativas, mesmo já possuindo o ensino médio. Um dos respondentes, o professor E, assim se expressa: “Os alunos não estão respondendo como deveriam. Pois alunos da mesma escola e com os mesmos professores respondem melhor ao ensino. O que deveria ser diferente, uma vez que eles já têm o ensino médio”.

Essa realidade apresentada pelos professores nos faz questionar a qualidade do ensino médio regular de Mossoró e região, pois alunos que já cursaram o ensino médio estão sentindo dificuldades de acompanhar o ensino do CEFET-RN. O ensino médio regular não está conseguindo imprimir uma qualidade, haja vista o despreparo dos jovens e dos adultos que ingressaram na educação profissional na modalidade EJA.

Outros aspectos como a idade dos estudantes, o tempo de conclusão do ensino médio poderiam interferir na qualidade do ensino, entretanto, eles não foram incluídos neste trabalho por se tratar de uma turma muito uniforme, constituída de jovens saídos recentemente do ensino médio<sup>9</sup>.

## 2.3 Condições de trabalho no CEFET

Por unanimidade, os professores responderam que o CEFET-RN/UNED-Mossoró apresenta condições estruturais e profissionais para garantir a qualidade de ensino do PROEJA. O Professor A reforça essa constatação dizendo: “O CEFET-RN/UNED-Mossoró disponibilizou aos alunos da EJA professores *altamente* capacitados<sup>10</sup>, além de uma estrutura de primeira qualidade como: salas de vídeos, laboratórios, salas de projeções...”.

O professor B, quando menciona as condições estruturais e profissionais para atender às exigências e demandas da educação profissional na modalidade EJA, posiciona-

---

<sup>9</sup> 91% dos estudantes não ultrapassam os 25 anos de idade, com 50% deles possuindo, no máximo, 20 anos. E 74% da turma concluiu o ensino médio entre os anos de 2001 e 2006.h:

<sup>10</sup> Supõe-se que o professor fez uso desse termo para explicitar que o CEFET-RN tem um excelente quadro de professores, demonstrando que, nem sempre, a capacitação é reflexo de titulação. De modo geral, observando o movimento das políticas atuais de incentivo à formação contínua de professores, percebe-se uma maior ênfase à titulação do que à capacitação (formação) efetiva do profissional.

se: "Nas estruturas, sem problemas. Quanto à formação mesmo com a especialização<sup>11</sup>, poucos tiveram acesso e compreensão para mudar e refletir dentro do processo". Tal depoimento é interessante, pois, por um lado, expressa o quanto o CEFET-RN/UNED-Mossoró está preparado em relação às condições físicas e pedagógicas para desenvolver ações que possam garantir e viabilizar a qualidade do PROEJA, mas, por outro, reflete a necessidade de se compreender o PROEJA por dentro para poder mudar. E uma das oportunidades para isso é a própria inserção do docente no curso de especialização oferecido pelo CEFET-RN.

O Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o qual o professor menciona em seu depoimento, tem objetivos bastante claros, no sentido de desenvolver uma formação profissional continuada capaz de atender às particularidades metodológicas e políticas do PROEJA, oportunizando aos profissionais que estejam atuando preferencialmente em sala de aula integrar-se às discussões epistemológicas, metodológicas e políticas inerentes a essa modalidade de ensino que, hoje, torna-se uma realidade educacional na Rede Federal de Educação Tecnológica.

A princípio, no curso de especialização em educação voltado para a educação profissional de nível médio na modalidade EJA, após serem feitas as inscrições dos interessados, seria feita uma seleção entre professores do CEFET-RN e da Rede Estadual de Ensino. No entanto, em razão do não preenchimento das vagas, os candidatos foram admitidos diretamente para o curso. Não houve uma preocupação em escolher profissionais que após o curso fossem trabalhar com a clientela para qual o curso foi criado. De uma turma de 30 professores-alunos, apenas 03 atuavam no curso técnico em edificações na modalidade EJA, criado a partir do PROEJA, perfazendo assim um percentual de 10%.

Os professores que atuavam na educação profissional de nível médio na modalidade EJA, na condição de população alvo principal do curso de especialização, tornaram-se os profissionais com menor índice de participação, passando os profissionais da Educação Básica na modalidade EJA a serem os maiores beneficiados com o curso. Vários aspectos podem ser destacados para nos ajudar a refletir sobre essa questão: 1) a própria dinâmica do curso, em que os professores não seriam liberados de suas atividades docentes, tendo que conciliar estudos e docência, às vezes, coincidindo nos horários; 2) a excessiva carga de trabalho; 3) o possível desinteresse em participar de um curso *lato sensu*, pelo fato de já terem um título nesse nível de formação.

## **2.4 Educação profissional e suas finalidades: cidadania e mundo do trabalho**

Sobre a formação do educando, o Documento Base do PROEJA explicita:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos

---

<sup>11</sup> O professor refere-se particularmente à especialização na área que o PROEJA atende.

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 (BRASIL, 2006, p.24, grifos do original).

Quando perguntados sobre que medidas podem ser tomadas para garantir uma formação que contemple a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, apenas **um** professor não respondeu à pergunta. Os outros (cinco) deram respostas bastante diversificadas, talvez pelo próprio desconhecimento em relação ao documento base do PROEJA. Uma das maiores dificuldades que se apresenta quando se trata de programas educativos diz respeito a seu conhecimento por parte dos que irão implementá-los na escola.

O professor A respondeu que deve ser feito “um processo de seleção mais rígido”, enquanto o professor B diz que “devem ser aceitos somente aqueles que possuem ensino fundamental concluído”. Lembra-se que a pergunta formulada requeria uma outra resposta, que versasse sobre a formação dos alunos do PROEJA: cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, apenas duas respostas merecem atenção. A primeira, a do professor B, que se refere à necessidade de um maior acompanhamento desses alunos durante o curso; e a segunda, a do professor D, que assim se expressa: “a realização de um trabalho interdisciplinar, flexibilização e prioridade em relação aos conteúdos e metodologia utilizados”, demonstrando que conhecem a especificidade do curso em que estão atuando.

Percebemos que os professores, em termos gerais, sentem dificuldades de se expressarem sobre questões que envolvem valores ético-morais, por exemplo, porque sua própria formação inicial e/ou continuada não especificou tais questões ou, porque, no CEFET-RN, especificamente no contexto do PROEJA, há priorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos axiológicos que contribuem para a formação integral dos indivíduos, com vista ao exercício da cidadania.

Falar em cidadania em uma escola que tem como objetivo crucial a preparação para o mundo do trabalho parece ser algo fora de lugar para muitos. Ao valorizarem em demasia a formação técnica do profissional, podem estar esquecendo que a cidadania não é atendida somente pelo viés da eficiência técnica. Esse é o desafio social posto para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: proporcionar uma formação integral ao indivíduo.

## 2.5 Perspectivas sobre os alunos do PROEJA: o que dizem os mestres

Diante da realidade nova que se apresenta com os “profissionais-cidadãos” a serem formados pelo CEFET-RN/UNED-Mossoró, pelo PROEJA, é inevitável que se estabeleça uma comparação com os mesmos profissionais da chamada modalidade “regular”. Questionamos, então, os professores para que expusessem os seus pensamentos sobre o perfil desses profissionais egressos do PROEJA, que, pelo programa de ensino, deve ser o mesmo nas duas modalidades: EJA e “regular”.

Dos seis professores questionados, apenas dois responderam que esses profissionais **não** terão o mesmo perfil, alegando que os alunos da EJA trabalham e não têm tempo para uma maior dedicação. Os outros quatro professores que responderam que **sim** tiveram as seguintes argumentações: a instituição tem estrutura física adequada e profissionais preparados para garantir isso aos educandos. No entanto, fazem algumas ressalvas, como: “... basta um pouco mais de dedicação” (professor A referindo-se aos alunos); “..., consideramos que o comprometimento do educando com a sua formação mostra-se como o diferencial”, afirma o professor F.

Na fala dos mestres que responderam positivamente ou negativamente, há uma transferência da responsabilidade da construção do perfil profissional para o aluno. Ao deixarmos, exclusivamente, para o aluno, esse compromisso, não estaríamos nós praticando outra espécie de exclusão?

Sobre os alunos do PROEJA, espera-se que o CEFET-RN/UNED-Mossoró possa fazer o máximo possível no sentido de garantir um profissional com perfil de qualidade que o CEFET-RN vem formando com suas turmas de educação profissional “regular”. Do contrário, o CEFET-RN estará pondo em risco sua própria credibilidade quanto à qualidade de educação profissional que o mundo do trabalho espera. Uma noção mais acurada dessa realidade será possível, quando o programa já tiver formado profissionais e esses estiverem em pleno exercício de suas funções.

## 2.6 Fatores intervenientes da qualidade de ensino

Para ir fechando nossos comentários acerca da qualidade de ensino no CEFET-RN, no que se refere particularmente ao PROEJA, a partir da opinião dos professores, montamos um quadro que contempla os aspectos que podem ajudar ou dificultar a qualidade de ensino. Está claro, para nós, que a qualidade de ensino é sempre uma “categoria” de análise bastante complexa, porque é difícil precisar o que é qualidade. Paro (2001), discutindo o tema, explicita duas dimensões que precisam ser consideradas: individual e social. A primeira diz respeito à apropriação do saber pelo indivíduo e sua contribuição com o “autodesenvolvimento”, possibilitando o “viver bem”. A segunda favorece a cidadania e a democracia social.

Pensando que a qualidade do ensino tem a ver diretamente com os objetivos que são definidos para uma determinada ação educativa, acredita-se que a qualidade do

ensino no PROEJA passa necessariamente pela formação integral do indivíduo, respaldada nas noções de cidadania e de preparação para o mundo do trabalho.

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 (BRASIL, 2006, p.24).

O exposto não suscita dúvidas com relação às metas a serem alcançadas pelo programa, e os objetivos almejados estão bem explicitados. Porém, o grande desafio é transpor os obstáculos impostos pelo tradicionalismo e/ou conservadorismo, que insistem na quantidade de informações transmitidas em detrimento da formação ética.

Pensando na complexidade que envolve a qualidade de ensino, escolhemos alguns fatores que nela interferem, deixando os professores à vontade para elegerem aqueles que considerassem mais importantes. A ordem de prioridade estabelecida pelos seis professores do curso técnico em edificações na modalidade EJA (identificados de "A" a "F") encontra-se apresentada no quadro 1 a seguir.

Cada professor ficou à vontade para mensurar os aspectos sugeridos por nós, variando numa escala de 1-6. Dessa forma, os números atribuídos foram somados em cada aspecto para se chegar a uma idéia geral do conjunto das respostas. Após esse procedimento, percebeu-se que a menor soma indicava o aspecto de maior significância, ou seja, recebeu os menores números.

<b>QUADRO 1:</b> Fatores intervenientes na qualidade de ensino, segundo os professores.							
<b>ASPECTOS</b>	<b>ORDEM DE PRIORIDADE SEGUNDO OS PROFESSORES</b>						<b>SOMATÓRIO DAS PRIORIDADES</b>
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	
Número de alunos por turma	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
Formação do professor em relação à especificidade do curso	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>21</b>
Matriz curricular	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>21</b>
Formação anterior do aluno	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
A forma como o curso foi implementado	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>22</b>
A forma como a seleção dos alunos foi realizada	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>31</b>
Comprometimento do educando com a sua formação	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>31</b>



No somatório das prioridades dadas pelos professores, a formação anterior do aluno (15) é a que mais interfere significativamente na qualidade do curso. E, conforme já abordado pelos próprios professores, existe uma dificuldade de aprendizagem pelo fato de os alunos não terem adquirido os conteúdos necessários no ensino fundamental, o que se torna mais grave quando se sabe que todos já possuem ensino médio.

Três aspectos assumiram a segunda posição de prioridades que os professores atribuíram quando a discussão em pauta foi a qualidade do ensino: número de alunos por turma, formação do professor em relação à especificidade do curso e matriz curricular. Esses três aspectos são colocados num mesmo nível de relevância pelos professores.

A questão do número de alunos por turma não pode ser abordada isoladamente, pois depende muito das condições que são oferecidas em sala de aula (sistemas de áudio e vídeo, por exemplo) e toda uma cultura de disciplina envolvendo as relações professor/aluno. No entanto, turmas numerosas retratam a massificação do ensino, impossibilitando ao educador o acompanhamento e o cultivo das relações inter-pessoais fundamentais à formação integral do indivíduo.

Como estamos tratando de uma clientela muito específica, a formação do professor para esse nível de ensino é de grande relevância para garantir sua qualidade. Essa formação não só deve ser feita em cursos, mas principalmente realizada dentro da própria comunidade escolar, pela troca de idéias e pelos diálogos em fóruns específicos.

A matriz curricular, para ser instrumento de qualidade, deve estar condizente com a proposta do programa de ensino ou da política educacional, só que não basta por si, se os seus executores estão afastados dela, e é o que acontece na maioria dos casos: professores ausentes da construção da matriz curricular do curso.

Um aspecto assumiu a terceira posição: a forma como o curso foi implementado. Os programas educacionais precisam ser discutidos, para não se incorrer na falta de conhecimento dos que estão atuando. Geralmente, as políticas educacionais vêm sendo implementadas sem que os profissionais tenham dela a devida compreensão. Como não há tempo para discutir, percebe-se que um dos agravantes para garantir a qualidade do ensino está exatamente na forma como se implementam os programas e as ações no espaço escolar.

Por fim, dois aspectos demonstraram um nível de relevância inferior, se comparados aos demais: a forma como aconteceu o processo seletivo e o comprometimento do aluno frente à sua formação. Interessante perceber que o processo seletivo não foi abordado no documento base do PROEJA, cabendo às instituições fazê-lo. Isto gerou falhas no processo, comprometendo o programa de ensino.

Quanto a colocar a responsabilidade da qualidade do ensino e a garantia da formação profissional focada no aluno, é tomar a regra pela exceção, isentando-se, enquanto educador, de ser ele próprio um agente ativo na construção do indivíduo.

### **3 CONCLUSÃO**

A qualidade da educação não pode ser obtida apenas por medidas que objetivem assegurar o acesso ou a permanência dos mais pobres na escola, como a implantação

do programa bolsa-escola, cotas para estudantes provenientes de escolas públicas, cotas para negros etc. São os denominados programas de compensação ou de focalização da parcela da população menos favorecida e mais vulnerável à miséria. O melhor caminho para essa situação envolve algo mais complexo, traduzido em união de ações sociais para o país, exigindo também uma postura mais ativa do governo no sentido de promover diretamente mecanismos de apropriação e distribuição de renda. Uma boa combinação de políticas sociais bem orientadas com políticas educacionais de qualidade.

O PROEJA, apesar dos inúmeros objetivos a que se destina, no intuito de construir uma educação de qualidade pautada no perfil cidadão, teve alguns pontos negativos, como as críticas à sua aplicação em cada instituição de ensino espalhada pelo país. Sua implementação foi mal planejada, devido ao seu aspecto arbitrário, no tocante à seleção de alunos, não deixando este processo claro em sua norma regulamentar. Há, ainda, dificuldades quanto à formação de professores para o atendimento rápido aos alunos já ingressos. Constatam também muitas interrogações quanto ao financiamento futuro. Esses são alguns dos graves problemas relatados.

Um exemplo disso está na primeira turma do PROEJA no CEFET-RN/UNED-Mossoró, em que todos os alunos ingressos já possuíam ensino médio concluído, comprometendo o programa logo no seu ponto de partida, que é direcionado aos egressos do ensino fundamental e que se encontram fora do ensino regular.

A qualificação a que se propõe esse tipo de oferta feita pelo PROEJA para a modalidade de jovens e adultos não importa numa saída para o desemprego, ou para uma melhor condição de vida. Essa idéia é defendida por LEITE (2003), ao chegar à conclusão de que a geração de emprego e desenvolvimento não é feita através de diplomas, mas, sim, através de políticas econômicas. Ainda segundo o mesmo autor, não existe uma relação direta entre o acréscimo de qualificação, o desenvolvimento econômico-social e a garantia da colocação no mercado de trabalho.

Um ponto importante deste trabalho a ser retomado aqui diz respeito à opinião dos alunos, quando informaram estar buscando no CEFET-RN/UNED-Mossoró, um ensino de qualidade, apostando na tradição que a instituição tem em oferecer bons cursos. Essa opinião dos alunos se confronta, de certa maneira, com a opinião dos que elegem a formação anterior do aluno como sendo o fator que mais interfere na qualidade do ensino. Isso se torna intrigante, porque as duas categorias, discentes e docentes, esperam que a outra faça o diferencial na aprendizagem. São duas expectativas que precisam ser afinadas dentro do curso, pois a questão da qualidade do ensino passa também pelo entendimento das partes envolvidas, sendo necessários diálogos e estudos para saber o que se quer ou que se "considera individual e socialmente válido" (PARO, 2001, p.38). É o que se chama de dimensionamento da qualidade.

Numa sociedade competitiva como esta em que vivemos atualmente, em que a luta por empregos e melhores salários está atrelada à educação, principalmente em se tratando de cursos profissionalizantes, reforçamos que a formação para a cidadania tem que estar lado a lado, com o mesmo grau de importância, se quisermos cumprir o real sentido da educação.

## REFERÊNCIAS

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.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 fev. 2007. Pré-publicação.

FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade na educação. *In: Trabalho, qualificação e politécnica*. MARKERT, W. (Org.) Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Educação e Transformação).

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *In: Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 53-92.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Ivonaldo Neres. **Sindicatos, Trabalho e Educação**: um estudo do posicionamento do sindicalismo docente brasileiro e português durante a década de 1990. Tese Doutorado. Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2003.

MACHADO, Lucília. **PROEJA**: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Salto para o Futuro, Boletim, 16, set., 2006.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional?** 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. *In: Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, a.8, n. 11, p.195-210, jan-jun, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho pedagógico na escola. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; Rosar Maria de Fátima Felix (Org.). Política e gestão da educação*. Autêntica: Belo Horizonte, 2002, p.125-156.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In: \_\_\_\_\_*. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Eva Waisros; TEXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. *In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000. p.87-109.

# Capítulo 7

## **O PROEJA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: possibilidades e limites**

Maria Betânia da Silva Dantas<sup>1</sup> – CEFET-RN – mariabetania@cefetrn.br  
Maria de Oliveira Paiva<sup>2</sup> – SUEJA-SEEC/RN – mariapaiva@yahoo.com.br  
Walter Pinheiro Barbosa Júnior<sup>3</sup> – UFRN – walter\_natal@hotmail.com

### **1 INTRODUÇÃO**

Formar pessoas com uma sólida e consciente formação integral e uma boa educação profissional.

Assim sendo, há de se considerar a necessidade de profissionais preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania, visto que educar, neste século, significa agregar saberes ao mundo da cultura, do meio ambiente, das novas linguagens, da vida social e familiar. Com este entendimento, consideramos importante que os trabalhadores compreendam o novo contexto, a dinâmica dos acontecimentos, os avanços no mundo das tecnologias, substituindo, assim, o papel que lhes era atribuído antes: um mero executor de tarefas.

Uma educação construída com a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania tratará de pensar o seu processo de formação a partir da tarefa de introduzir as classes populares no mundo da tecnologia com a perspectiva de construção de uma nova qualidade de vida e sociedade, gerando com isso, pessoas criativas e inovadoras a partir de sua atividade laboral.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela UFRN, mestre em Educação pela UFRN e especialista em PROEJA pelo CEFET. Membro da Equipe da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SEEC/RN), professora formadora nos cursos para professor da Educação Básica na modalidade EJA, orientadora educacional do CEFET/RN.

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRN, Bacharel em Ciências Biológicas pela UFRN, especialista em Bioecologia pela UFRN, especialista em PROEJA pelo CEFET-RN. Educadora do Ensino das Ciências Naturais da rede municipal do Natal, membro da Equipe Pedagógica da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos - SUEJA-SEEC/RN -, membro da Comissão de Elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte - SEEC/RN -, professora formadora da Educação Básica na Modalidade da EJA. Colaboradora na elaboração das Diretrizes Orientadoras do 1º e 2º segmentos da EJA e na elaboração das Diretrizes Orientadoras do Ensino Médio - EJA - SEEC/RN.

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Educação da UFRN, coordenador da Base de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais. Pesquisador do ethos humano e práxis escolar e consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC.

Nessa perspectiva, não se pode mais pensar em um curso de ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que transmita um conhecimento dissociado das experiências de vida desses indivíduos, dos seus desejos e das suas necessidades.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho compreende a etapa de um processo de reflexão a que nos propusemos a fazer enquanto educadoras que atuam e pensam nas diversas possibilidades de buscar melhorias para a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.

Destacamos, ainda, que ele reflete o nosso desejo de compreender e pensar possíveis soluções para amenizar ou superar dificuldades presentes nesta modalidade de ensino, verificando em que medida o PROEJA oferece respostas a essas dificuldades.

Na tentativa de buscar respostas para essas questões, realizamos pesquisas, bibliográfica e documental de textos de produção científica, constituídos de livros, artigos sobre o tema trabalhado, materiais disponibilizados na Internet, propostas, diretrizes curriculares e outros existentes nesta temática, bem como a aplicação de questionários. Esse conjunto de estratégias e procedimentos de pesquisa colaboraram para investigar práticas educativas em dois espaços escolares diferenciados, onde se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos.

Como campo de pesquisa, utilizamos dois espaços escolares um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – Professor Alfredo Simonetti (Mossoró-RN), pertencente ao sistema estadual de educação, que atende a uma clientela de mais de três mil alunos, ao tempo em que trabalhamos com os educandos que freqüentam as salas de aulas nos espaços físicos de unidades de saúde do município de Natal.

Assim, a nossa pesquisa foi construída objetivando responder às seguintes indagações: O PROEJA colabora para responder às demandas da EJA no estado do Rio Grande do Norte? De que forma sua atuação junto aos jovens e adultos permitirá a inclusão e ascensão dentro do processo de desenvolvimento educacional e social?

## **3 POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROEJA NO RIO GRANDE DO NORTE**

O PROEJA, em seu documento base, propõe a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária, e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional; 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 que combine na sua prática e nos seus fundamentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais, o trabalho, a ciência e a cultura; e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.

Para que o Programa possa efetivamente alcançar os objetivos mencionados, que são, ao mesmo tempo, pertinentes, necessários e mui-

to 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, 2006, p.77).

O documento apresenta ainda, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentaram o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. A proposta de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional para os educandos da Educação de Jovens e Adultos já possibilita o resgate e oportuniza milhões de jovens e adultos a terem acesso à educação e à formação profissional no nosso sistema escolar brasileiro.

Dessa forma, é fundamental que essa política de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à EJA se consolide com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal para atender aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ele nunca tiveram acesso.

Neste contexto, é dever do Estado como poder público cumprir pelo menos o que determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Portanto, deve ser uma responsabilidade do Estado assumir também o PROEJA, que traz em seu horizonte a universalização da Educação Básica integrando à essa educação uma formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos oriundos de trajetórias escolares descontínuas.

Nessa perspectiva, se faz necessária a institucionalização de uma política pública, pensada a partir do PROEJA, a qual elencamos como a primeira possibilidade para a oferta pública de expansão desse Programa no Estado do Rio Grande do Norte.

Portanto, é fundamental, para a execução dessa Política, o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permita a garantia de recursos, que deverão ser distribuídos, ao mesmo tempo, para a Educação Básica e para a Educação Profissional Tecnológica.

Os recursos para a Educação Básica estão garantidos através da Lei Nº 11.494, de junho de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos está garantida no Art. 10, nos parágrafos: a) XIII para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; b) XVI para Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo; e c) XVII para a Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio com avaliação no processo e na forma de atendimento presencial.

Diante da expansão da oferta pública do PROEJA, é necessário ter uma noção mais precisa dos espaços escolares que pesquisamos, o CEJA Prof. Alfredo Simonetti e os Hospitais Walfredo Gurgel e o Pedro Germano, ambos situados em Natal.

O CEJA Prof. Alfredo Simonetti atende à demanda da EJA, nas formas de ensino presencial e a distância com momentos presenciais, porém, com bastante precariedade

em suas estruturas operacionais, entre elas, a falta de material didático, de recursos tecnológicos, pouco investimento na formação continuada dos docentes e falta de assessoramento com mais freqüência nesses espaços escolares.

Essas formas de atendimento correspondem também às modalidades de oferta de EJA elencadas na proposta do PROEJA para esse público. No entanto, ela não oferece a formação profissional com habilitação técnica de nível médio, ao final da qual o aluno faria jus à habilitação profissional e certificado de conclusão do Ensino Médio.

Portanto, consideramos que essa é uma possibilidade que corresponde à demanda de educandos pertencentes aos centros de Educação de Jovens e Adultos, que absorve em média um público na faixa etária entre 25 e 55 anos de idade, pessoas empregadas e atuando principalmente no setor informal.

Nessa mesma situação encontram-se os espaços físicos dos hospitais anteriormente citados, 150 educandos já inseridos no mercado de trabalho e cursando atualmente o Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos em busca de uma qualificação profissional, conforme se observou na coleta e análise de dados do questionário aplicado nesses espaços escolares.

Para esses educandos, uma proposta de escolarização em serviço é o caminho mais viável, se olharmos as possibilidades que o Programa oferece para esses sujeitos portadores de saberes construídos no dia-a-dia e na prática laboral, geralmente são chefes ou arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. Neste contexto, o Programa aponta caminhos possíveis a serem percorridos, para um maior crescimento do indivíduo em todas as suas dimensões.

O PROEJA mostra ainda possibilidades de sua atuação, quando propõe a ruptura paradigmática dos modelos de Ensino Médio, bastante concentrados nos conteúdos específicos de disciplinas, rompendo, assim, com a visão exclusivamente propedêutica dessa etapa de ensino.

Dessa forma, os fundamentos político-pedagógicos que viabilizam a organização curricular para esse programa possibilitam a superação dos modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, buscando uma construção de saberes contínua, processual e coletiva e integrando os conhecimentos propedêuticos do Ensino Médio aos conhecimentos técnicos relativos a uma área profissional na perspectiva da formação integral do cidadão.

Dentre todas as orientações da matriz curricular e estratégias metodológicas, o documento base do PROEJA propõe que as abordagens metodológicas de integração sejam agrupadas na perspectiva de complexos temáticos, de temas ligados entre si, temas integradores, transversais e permanentes, construídos coletivamente.

De qualquer maneira, independentemente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagó-

gicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. É importante ressaltar, mais uma vez, que essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma política de formação docente; também a produção de um material educativo que seja de referência mas, de forma alguma, prescritivo (BRASIL, 2006, p.39).

Concordamos ainda que para atender às especificidades da modalidade EJA, necessária se faz a organização dos tempos e espaços adequados a cada realidade, considerando as peculiaridades existentes, entre outras, os turnos de trabalho. Devendo-se levar em consideração o cumprimento das definições legais do projeto do curso, mas deixando ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos propostos para a etapa de organização do currículo.

Diante dessas inúmeras possibilidades, acreditamos que o PROEJA venha a se tornar concreto dentro das instituições estaduais de ensino que atuam com a EJA, as quais necessitam apenas de uma política de reconhecimento da SEEC/RN para com esses espaços escolares, na tentativa de minimizar essa dívida social que é a qualidade do ensino no Estado do Rio Grande do Norte.

Acreditando que os limites apontados não impossibilitam os espaços escolares de iniciarem uma discussão em prol do Programa e pensar em estratégias de novas mudanças e práticas educacionais para o Ensino Básico da Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessária a elaboração de Diretrizes Orientadoras para o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Básico na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de nortear as propostas pedagógicas das instituições escolares que aderirem ao Programa.

Dentre as inúmeras possibilidades, a SEEC-RN como órgão proponente poderá fazer parcerias com organizações da sociedade civil que não visem ao lucro pecuniário na oferta de cursos no âmbito desse Programa. Pensamos em parcerias com instituições federais, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET/RN – e Centro de Formação de Pessoal para os Serviços de Saúde Dr. Manoel da Costa Souza – CEFOPE.

Essas instituições podem propor a oferta de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), cursos de formação para educadores que atuam na modalidade EJA da rede estadual de ensino, formar profissionais para ensinar em cursos profissionalizantes e fomentar linhas de pesquisa na EJA, Ensino Médio e Educação Profissional, com a responsabilidade da SETEC-MEC como gestora nacional. Além das instituições acima mencionadas, pode-se trabalhar em parceria com instituições pertencentes ao Sistema S<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).



São inúmeras as possibilidades para que realmente o PROEJA se consolide como política pública que garanta o direito dos jovens e adultos a terem acesso a uma educação que contribua para que eles possam se inserir no mundo do trabalho, assumindo dessa forma, sua própria existência material e espiritual, descoisificando-se na mesma medida em que se humanizam.

#### **4 TECENDO UMA CONCLUSÃO**

Ao chegarmos a essa etapa, em que apresentaremos as conclusões apreendidas a partir desse trabalho somos tomados por sentimentos de realização e ao mesmo tempo uma grande responsabilidade, pois, de certa forma, estamos participando de maneira mais efetiva da construção de momentos de muitos ganhos para a Educação de Jovens e Adultos.

Programas de intervenção educativa como o PROEJA levam-nos a refletir e perceber que se inicia um novo tempo na educação de jovens e adultos, pois de certa forma, a proposta desse Programa, insere o sujeito em suas relações, a partir de suas dimensões social e histórica, que perpassam não só o processo educativo, mas também sua própria vida, que historicamente constrói a cada dia esses vieses tão complexos e que devem ser respeitados e valorizados por todos que fazem a educação.

A nosso ver, o que está sendo proposto pelo PROEJA diz respeito não só à justaposição de conteúdos ou de níveis escolares. Mas em repensar a estrutura educacional, a partir do sujeito imerso no mundo do trabalho, com condições de agir e refletir sobre a realidade, a qual se apresenta em toda a sua dinamicidade, sendo ao mesmo tempo singular e plural.

Dessa forma, faz-se necessário pensarmos, em nível de Estado, ações e intervenções no processo educativo que permitam a inclusão realmente dessa modalidade de ensino, buscando a verdadeira integração desses três campos: o Ensino Médio, o Ensino Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Essa integração configura-se como uma tarefa de bastante complexidade e grandes desafios, pois essa mudança compreende uma transformação nas bases educacionais ao envolver histórias de vida e realidades de indivíduos que, de certa forma, tiveram uma trajetória escolar descontínua.

Nessa perspectiva, a democratização das práticas e dos saberes escolares que implicam em um compromisso político-andragógico passa tanto pela inclusão dos diferentes saberes e formas culturais, construídas socialmente, como pela construção de um processo andragógico participativo, pensado com os educandos e não para os educandos, de modo que eles sejam também sujeitos do processo educativo.

Para pensar um projeto educacional dentro desses moldes, faz-se necessário, antes de tudo, um compromisso das instituições em buscar a participação nesse projeto, de forma lúcida e crítica, exercendo sua função social de mediador das conquistas e vivências da cidadania entre os indivíduos para que eles se sintam parte integrante da sociedade que se quer democrática.

Para isso, é necessária a busca pela superação da visão dicotômica entre teoria e prática tão presente no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental uma concepção de educação que considere as experiências vivenciadas dentro e fora da escola, de modo a proporcionar aos educandos a reflexão e a otimização de seu papel no mundo do trabalho.

Mesmo diante desse grande avanço para a Educação de Jovens e Adultos e das possibilidades que elencamos no decorrer de todo o texto, percebemos algumas limitações que o Estado do RN tem em nível de Secretaria de Educação e Cultura – SEEC – para corresponder às expectativas de melhoria da educação proposta pelo PROEJA.

Dentre esses limites, citaremos três que achamos mais latentes dentro da implantação e execução do PROEJA em nível de Estado, que são a falta de estrutura e infraestrutura, a falta de uma política de formação para o educador que trabalhará nessa perspectiva e, acima de tudo, a própria resistência de algumas instituições em abrir suas portas para oferecer educação de jovens e adultos.

Mesmo em face da problemática, percebemos que o fato de estarmos, enquanto integrantes da Secretaria de Educação, propondo-nos a pensar todo esse processo já é um avanço. E, como tal, já vislumbramos algumas ações que ajudariam a viabilizar a implementação desse Programa e sua transformação em uma política pública educacional de caráter estadual, as quais se configuram em: implantação de laboratórios que permitissem ao educando a vivência na prática do que se está estudando no curso; atualização das bibliotecas; formação para os gestores, coordenadores e professores (pós-graduação) e a elaboração de uma Proposta Política de Educação à luz do PROEJA.

Nesse contexto, compreendemos que, se o Estado pensar em assumir esses desafios, pensando o educando como foco central de sua política educacional, haverá um grande avanço no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade, com vistas a se transformar em política pública de modo a que todos possam ser beneficiados.

Portanto, a participação de todos os envolvidos no processo educativo, representará uma conquista emocional, moral e social para o educando de EJA, uma conquista cognitiva e um estímulo para o desenvolvimento de sua condição de sujeito de sua vida.

Dessa forma, concluímos esse trabalho na expectativa de que, por meio dele, possamos motivar outras pessoas a realizar estudos e pensar estratégias que concretizem uma política pública sintonizada com as necessidades e desejos dos jovens e adultos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Departamento de Imprensa Nacional. Brasília, DF, 1967.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Departamento de Imprensa Nacional. Brasília, MEC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 5.400/68**, de 21 de março de 1968. Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. Brasília, Congresso Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. Brasília, Congresso Nacional, 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http: <www.mec.gov.br home legislação default. chutem>](http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.chutem). Acesso em: 18/02/2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 2.208/97**. Define a organização curricular para a Educação Profissional. Brasília, Congresso Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 5.154**. 23 de julho 2004. Define nova regulamentação para a Educação Profissional. Brasília, Congresso Nacional, 2004.

\_\_\_\_\_. **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, Congresso Nacional, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 5.840**, de 13 de julho 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, Congresso Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN + Ensino Médio**. Brasília MEC; SEMTEC, 2002, p.11.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 01/CEB**, de 03/02/2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto Nº. 5.154/2004. Brasília, MEC, CNE/CEB, 2005.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº. 699/72**. Diretrizes para o Ensino Supletivo. Brasília, MEC, 1972

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB Nº. 15**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB Nº. 16.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília, MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº. 11** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, , MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA** Documento Base. Brasília, MEC , 2006

RIO GRANDE DO NORTE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer Nº 96.** Autorização para o atendimento à distância com instrução modular para o Ensino de 1º e 2º graus. Natal/RN, 1980.

\_\_\_\_\_. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer Nº 16.** Autoriza o redimensionamento dos Centros de Estudo Supletivos. Natal/ RN, 1999.

\_\_\_\_\_. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer Nº 30.** Aprova as Diretrizes Orientadoras do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Natal/RN, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *In. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba.* Nº 6, 1999. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

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

GOECKS, Rodrigo. **Educação de adultos – uma abordagem andragógica.** 2003. Disponível em <<http://www.andragogia.com.br/index.html>>. Acesso em: 17 fev. 2007.

GÓES, Moacyr de. Educação Popular, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire e Movimentos Sociais Contemporâneos. *In ROSAS, Paulo (Org). Paulo Freire e a transformação social.* Recife, UFPE, 2002.

LIMA, Aura Maria dos Santos *et alli*. **Proposta Pedagógica**: construindo uma prática na busca de novas perspectivas. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Currais Novos, 2006.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Aproximação entre as idéias de Freire e Vygotsky**: importância para a prática pedagógica com jovens e adultos. São Paulo, SP, 1999.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: Financiamento e formação de professores. In **PROEJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16. Set. 2006. MEEC/SEED/TV Escola. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso 13 ago. 2007.

## **PROJETO DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM GESTÃO DE NEGÓCIOS NA MODALIDADE EJA: aportes teóricos para uma proposta curricular**

Gerda Lúcia Pinheiro Camelo<sup>1</sup> – CEFET-RN – gerda@cefetrn.br  
Sonia Maria de Araújo<sup>2</sup> – CEFET-RN – soniamaraujo@cefetrn.br  
Rosa Aparecida Pinheiro<sup>3</sup> – UFRN – rosa3@uol.com.br

### **1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA**

O Governo Federal, por meio do Decreto 5.840/2006, estabeleceu que os centros federais de educação tecnológica – CEFETs – as escolas técnicas e agro-técnicas e o Colégio Pedro II oferecessem a jovens e adultos a formação profissional integrada à educação básica com elevação de escolaridade por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. As ações desse Programa têm por objetivos: a) reparar o direito negado a essa camada da população a uma escola de qualidade; b) equalizar as possibilidades de reentrada no sistema educacional; e c) qualificar essas pessoas para o mundo do trabalho, agregando valores a sua vida profissional. O público potencial que integra o PROEJA é composto de sujeitos que apresentam uma história de fracasso escolar e de exclusão social.

A decisão de elaborar projetos de cursos tem origem na necessidade de desenvolvimento de novos modelos educacionais no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET-RN –, em resposta às mudanças tecnológicas do mundo produtivo, às políticas de governo, aliadas aos estímulos gerados para a prática do empreendedorismo como um instrumento que oportunize a geração de trabalho e renda.

Partindo dessas considerações e da relevância do tema diante das profundas mu-

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Contábeis e Administração de Empresas, especialista em Gestão da Qualidade Total e Comércio Exterior com ênfase em pequenos negócios e mestre em Gestão e Políticas Públicas. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

<sup>2</sup> Graduada em Administração de Empresas e especialista em Educação Profissional. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação da UFRN nas áreas de Currículo e Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadora da Base de Pesquisa EJA e Práticas Culturais. Coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado (parceria Secretaria Municipal de Educação do Natal/UFRN/MEC). Professora do Curso de Especialização para formação de educadores do PROEJA/CEFET-RN. Doutora em Educação pela UFRN.

danças no mundo do trabalho, com o surgimento da demanda de novos perfis profissionais e a redução do nível de emprego, pretende-se formular, neste trabalho, uma proposta que contemple os aportes teóricos curriculares que possibilitem desenvolver nos alunos as capacidades cidadã, produtiva e empreendedora, principalmente, para a geração e o desenvolvimento de negócios.

A partir desse cenário, apresenta-se aqui uma proposta curricular de um Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Gestão de Negócios na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O curso justifica-se, pois o papel das organizações nas áreas socioprodutivas está cada vez mais abrangente, contribuindo para uma atuação mais intensa da gestão, no sentido de oportunizar as suas coexistências em todos os setores e segmentos produtivos e a exigência por profissionais competentes na área. O cenário global tem levado as empresas a incluir novas tecnologias nos novos modelos de gestão como forma de garantir a sua competitividade. Faz-se necessário, dentro do contexto organizacional, redimensionar a formação de recursos humanos para que conheçam o valor do clima organizacional, as relações de poder e conflito, o processo de tomada de decisão, os aspectos motivacionais e de liderança. O indivíduo tem um papel relevante a exercer dentro das organizações e estas, por sua vez, passam a ser mais criteriosas e exigentes com o seu quadro de recursos humanos. A formação acadêmica e os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar devem formar o profissional para uma ação empreendedora que viabilize a gestão de um empreendimento e/ou um profissional capaz de competir no mundo do trabalho.

Uma proposta curricular, de um curso técnico em gestão de negócios, deve propor que os indivíduos desenvolvam ações no mundo do trabalho pertinente à importância das organizações para os dias atuais. Para tal, formula-se o seguinte questionamento: **Que aportes teóricos devem subsidiar a elaboração de um currículo de curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, que contribua para sua inserção na vida política, social e produtiva, no uso de seus direitos cidadãos, por meio da aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos no âmbito da gestão de negócios com foco nos recursos humanos, produtivos e tecnológicos?**

Para responder a essa questão, fez-se levantamento bibliográfico e documental e elaborou-se o presente artigo com a seguinte estrutura: contextualização e problemática, bases legais, mudanças no mundo do trabalho, construção de currículo, aportes teóricos e considerações finais.

## **2 BASES LEGAIS**

A Constituição de 1988 incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº. 9394/96, esse princípio abriga o conjunto de pessoas e dos educandos como um universo de referência. Assim, a Educação de Jovens e Adultos – EJA –, luta histórica da sociedade brasileira, em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem-social, participa desse princípio e sob essa perspectiva deve ser considerada.

O Artigo 5º da LDB/96 encaminha a cobrança do direito público subjetivo e tem, em seus preliminares, o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiverem acesso (art. 5º, & 1º, II). O exercício desse dispositivo se apóia na obrigação dos Estados e Municípios em fazer a chamada pública com a assistência da União. Isto supõe tanto uma política educacional integrada da EJA, de modo a superar o isolamento a que a lei foi confinada em vários momentos da história brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração, de acordo com o Artigo 8º da LDB.

Com as alterações advindas da LDB e do Decreto 5.840/2006, jovens e adultos puderam dar continuidade a seus estudos cursando, entre outros, o ensino médio de forma integrada ao ensino técnico profissionalizante. Para tanto, os estabelecimentos públicos, dentre eles os CEFETs, foram instados a viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso a esse contingente de pessoas marginalizado social e economicamente.

Essa iniciativa governamental adquire substância não só por representar uma dialética entre a dívida social, abertura e proposições, mas, também, por se tratar de um direito constitucional. Para se efetivar a participação e inserção na sociedade, faz-se necessária uma formação geral sólida que dê suporte à aquisição de competências e habilidades técnicas consistentes e efetivas.

A oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos é fundamental para a formação social desses sujeitos, para o atendimento a suas expectativas de se inserirem na economia, por meio do auto-emprego, da organização de microempresas ou mesmo de um trabalho não-formal.

O CEFET-RN, diante da sua função social<sup>4</sup> aceitou o desafio e passou a ofertar, desde 2006, cursos técnicos nessa modalidade.

### **3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO**

O mundo do trabalho atual, diante de uma instabilidade crônica, apresenta como traço mais marcante, a ameaça de desemprego que atinge, em escala dinâmica e crescente, a massa trabalhadora dos países, principalmente os subdesenvolvidos.

A experiência internacional demonstra que a capacidade de inovação das empresas, fator crucial para a competitividade de uma economia, intensifica a concorrência desenfreada entre elas, obrigando-as a reduzirem seus custos, ao mesmo tempo em que aumenta ao máximo a produtividade do trabalho, o que por sua vez, implica na redução da contratação de força de trabalho (SINGER, 1998).

---

<sup>4</sup> O CEFET-RN tem como função social promover educação científico-tecnológico-humanística, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.



Esses problemas complexos decorrentes de um mundo em transformação provocam um enorme impacto sobre o mundo do trabalho, tanto para as empresas modernas quanto para a sociedade contemporânea. Os maiores desafios traduzem-se em como vencer a competição e como elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores.

Pesquisadores analisam as nuances do mundo do trabalho e associam a problemática do desemprego aos aspectos ligados à busca de competitividade empresarial, à estabilização monetária, à rigidez dos mercados e à baixa qualificação dos trabalhadores. Todos esses fatores influíram nas transformações que, em nível mundial, até os dias de hoje, edificam novas relações de emprego e sustentam as novas propostas para o mundo do trabalho.

Entretanto, com relação ao Brasil, o diagnóstico sobre as causas do desemprego mostra-se ligado ao período de duas décadas de estagnação econômica e também à ação de um novo modelo econômico de inserção internacional desfavorável ao emprego nacional.

### **3.1 Reestruturação Produtiva**

A reestruturação produtiva é o termo que engloba o processo de mudanças ocorridas nas empresas e principalmente na organização do trabalho nos últimos tempos, diante das inovações tecnológicas, organizacionais e de gestão, numa perspectiva de integrar o trabalho de forma cada vez mais flexível.

Segundo Leite (1994, p. 76), as formas de consumo estavam apoiadas na "substituição da produção doméstica dos meios de subsistência necessários à reprodução da força de trabalho, por meios mercantis". Pressupõe também um repasse dos ganhos de produtividade para os trabalhadores, de forma que esses alimentem o consumo num mercado inesgotável.

A organização e a gestão do trabalho baseavam-se em elementos como divisão das tarefas e, conseqüentemente, a especialização do trabalhador; separação entre execução e produção (ficando a execução a cargo dos níveis hierárquicos mais elevados); presença marcante do controle (buscando a certificação de que o trabalho estaria sendo executado de acordo com os padrões estabelecidos), entre outros. O trabalho passa a ser rotineiro, com pequeno grau de envolvimento dos operários e a produção estimulada principalmente por incentivos financeiros.

Esse conjunto de características configura o que ficou conhecido como o paradigma taylorista/fordista, ou o modo de produção Fordista, que representa também uma forma de dominação do capital, expropriando do trabalhador seu saber específico, desqualificando seu ofício e desorganizando sua forma de luta política ao individualizar o operário no interior da fábrica. Porém, com o acirramento da concorrência internacional e a globalização da economia, a partir da década de 70, no âmbito mundial, e do início dos anos 90, no Brasil com a abertura do mercado, este padrão de acumulação de capital entrou em crise devido a fatores como a saturação do mercado de bens duráveis, a perda do poder aquisitivo, a entrada de novos países produtores, a formação de

blocos regionais. Daí, começou-se a buscar novos padrões, novos modelos de organização, para fazer frente a estes novos desafios de competitividade, por meio dos quais as empresas poderiam sobreviver.

No cenário econômico, surge a necessidade de mudanças no âmbito tecnológico, mas principalmente exigem-se novas formas de organização do trabalho e novos padrões de relações entre as organizações. A partir desse contexto, acontece a ruptura com o padrão até então vigente, buscando-se uma empresa mais flexível e integrada que elevasse a produtividade e fizesse frente a um ambiente marcado pela imprevisibilidade e complexidade de mercado. Urgem, assim, estruturas organizacionais mais planas, mais ágeis e mais enxutas que possibilitem uma redução de custos e uma diferenciação das empresas frente a seus concorrentes, via ações como lançamento de novos produtos, aumento da qualidade, rapidez na entrega e melhora do nível de serviço associado ao produto (SALERNO, 1995).

De acordo com Fleury e Fleury (1995), o conceito de organização qualificante é considerado um movimento que procura novas alternativas, a partir dos aspectos positivos e negativos de cada modelo de gestão. Assim, para que uma organização seja considerada como tal, deve atender aos seguintes aspectos, considerados pontos de ruptura com o taylorismo: o trabalho em equipes ou células, a autonomia delegada às células e sua responsabilização pelos objetivos de desempenho, a diminuição de níveis hierárquicos, o desenvolvimento das chefias para atividades de "animação" e gestão de recursos humanos e a reaproximação das relações entre as funções da empresa. Deve também estar centrada na inteligência e no domínio das situações de imprevisto, estar aberta para a explicitação da estratégia empresarial, no nível dos próprios empregados, favorecer o desenvolvimento da co-responsabilidade em torno de objetivos comuns e dar conteúdo dinâmico à competência interpessoal.

Mudam, também, as qualificações necessárias para esse novo trabalho, diante do uso de novas tecnologias nos padrões de produção. Isso exige novas demandas de qualificação da força de trabalho, que necessitam desenvolver capacidades até então subutilizadas.

Desta forma, frente à reestruturação produtiva, a empresa precisa mudar seus atores sociais, que assumem papel fundamental nessa mudança.

### **3.2 Crescimento do Setor Não-formal**

Esse novo contexto redimensiona totalmente o debate sobre o papel do setor não-formal na dinâmica atual do capitalismo. O setor passa a fazer parte da lógica de produção/atividade do setor moderno. Assim, as atividades não-formais não somente recebem os trabalhadores expurgados pelas atividades modernas em seu movimento de racionalização produtiva como são incorporadas ao ciclo que produz. O avanço dessa racionalização tende a aprofundar as relações inter-setoriais, seja do ponto de vista da transferência de contingentes de trabalhadores, seja do ponto de vista do deslocamento de produção.

#### 4 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO AMBIENTE EDUCACIONAL: desafios para as demandas sociais e econômicas

O sistema educacional vigente deve passar por profundas transformações para tornar-se compatível com a nova realidade social e mundial, e assim também contribuir para a mudança social em curso, atuando de forma coerente e relevante na construção da identidade cidadã dos trabalhadores no Brasil. Essa mudança, apresentada pelos discursos hegemônicos como imprescindível, tem o duplo caráter de habilitar os indivíduos a se incluírem com êxito no mundo do trabalho e de conceder-lhes as condições para o pleno exercício da cidadania.

O discurso de conquista e manutenção da hegemonia, segundo Rummert (2000, p. 105) é:

um enunciado que lança a proposta inclusiva de modernidade, simultaneamente ordenando aspirações de diversas ordens e alertando para a necessidade de adesão, que se faz impositiva, como natural decorrência do progresso, das novas características do mundo do trabalho em particular, e da sociedade como um todo que se estrutura, agora, sobre os pilares do conhecimento.

Segundo Moura (2006) não se pode subordinar 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.

Diante desse cenário, a **função reparadora** da EJA oportuniza a entrada dos participantes no âmbito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito à escola de qualidade, bem como, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na micro-eletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados, como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

A **função equalizadora** da EJA oferece aos trabalhadores e a outros integrantes dos segmentos sociais, o reingresso no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CNE/CBE, 2000).

A educação é essencial para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Cada vez mais neste cenário de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos, o indivíduo jovem ou adulto necessita desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitando um nível técnico e profissional mais qualificado.

Com o intuito de oferecer conhecimentos de forma permanente na EJA, atribuiu-se a essa modalidade de educação a **função qualificadora**, que não se confunde com a qualificação profissional, ela se encorpa na essência do próprio interesse humano em sua formação. Isso não retira o caráter complementar da referida função que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Daí porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto os aprendizados em vista de uma qualificação profissional. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Nesse contexto, a EJA é uma proposta a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade em que o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Essa compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles.

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política segundo as "leis da estética" está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. Assim, as realidades contemporâneas, ao lado da existência de graves situações de exclusão, contêm uma virtualidade sempre reiterada: os vínculos com uma cidadania universal.

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa, no sentido da produção adequada de material didático, que seja permanente, enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos, e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.

## 5 FUNDAMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM GESTÃO DE NEGÓCIOS NA MODALIDADE EJA

Ao se fazer uma proposta curricular para um curso técnico integrado em Gestão de Negócios na modalidade EJA, deve-se reconhecer os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (Decreto 5.154/2004), além das diretrizes específicas da área de Gestão e, seguir obrigatoriamente, os princípios expressos nos seguintes documentos: **Primeiro**, a LDB (Lei 9394/96), isto é, obedecer, em suas componentes curriculares, aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Segundo**, a Declaração de Hamburgo (Alemanha 1997), que afirma que um currículo da educação de jovens e adultos, visto como um processo, deve desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; deve promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo, assim, que as pessoas gerenciem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. O mesmo documento afirma que é essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade. **Terceiro**, as Diretrizes Nacionais para EJA (Resolução 01/2000-CNE), que se referem à equidade, à diferença e à proporcionalidade bem como à necessidade de dotar o desenho curricular de toda a especificidade da educação de jovens e adultos garantida pela LDB. **Quarto**, o documento base do PROEJA (2006), que defende o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento da formação e as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão *jovem e adulto* indica que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, deve-se ter a possibilidade de formar, desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

As questões do conhecimento, da arquitetura curricular, bem como a compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos têm por objetivo aprofundar as reflexões a respeito dos sujeitos no Ensino Médio integrados à Educação Profissional. Se, todos esses temas tratados até aqui, nas abordagens propostas, dão uma identidade a este nível de ensino, é preciso retomar a pergunta: quem é esse estudante e no que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional pode transformá-lo?

Compreender o currículo como documento e como discurso, torna evidente a relação que se estabelece entre **o quê?** e **para que?** ensinar, com o **o que eles ou elas devem ser?**

A discussão do currículo como construção social passa, inevitavelmente, pela discussão a respeito dos sujeitos na educação de jovens e adultos: quem são eles? De onde vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? O que a escola e o currículo querem em que eles sejam ou tornem-se?

Construir políticas públicas para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional tomando como referência a realidade desses sujeitos exige que tenhamos clareza de que não se trata de

sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades sociocultural e étnica (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

A denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

A integração coloca as disciplinas e os cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que a lentidão dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (BERNSTEIN, 1996).

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar / compreender. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005).

Com o intuito de atender a esse modelo de currículo, o Curso Técnico Integrado em Gestão de Negócios deve apresentar alternativas para o mundo do trabalho e a geração de renda, além de estimular a formação de uma cultura empreendedora, por meio da interação entre ensino e pesquisa de tal forma que gere entusiasmo pela aprendizagem e crescimento da produtividade dos pesquisadores e interessados na área; oportunize o desenvolvimento individual, suscitando desafios espontâneos, interativos e criativos; amplie a percepção dos pesquisadores para a educação de jovens e adultos capazes de atender às exigências do mundo globalizado, tanto em termos de absorção de recursos humanos qualificados quanto nos novos modelos educacionais; oportunize aos participantes identificar novos nichos de mercados, a partir das competências adquiridas; e consolide uma relação entre professores e alunos frente aos novos paradigmas.

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. 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: 03 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB. **Resolução CNE/CEB Nº. 1/2000**, de 1º de julho de 2000. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 1º de julho de 2000.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio**. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 5.840**, de 13 de julho 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, Congresso Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB Nº. 16**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília, MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº. 03/98** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

CACCIAMALI, M.C. **Setor informal urbano e formas de participação na produção**. São Paulo: IPE/USP, 1983.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz & Terra, 2000. V.2.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. **Aprendizagem e inovação organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LEITE, Emanuel. **O fenômeno do empreendedorismo**. Recife: Bagaço, 2000.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: **financiamento e formação de professores**. Natal: mimeo, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (Orgs). São Paulo : Cortez, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói, RJ: Intertexto, 2000.

SALERNO, Mário. Essência e aparência na organização da produção e do trabalho das fábricas "reestruturadas". IV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. **Anais...** São Paulo: 28 e 29 de setembro de 1995.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**. São Paulo: Contexto, 1998.





## **APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E AUTOCONCEITO: um estudo de concepções de estudantes do ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos**

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins<sup>1</sup> – CEFET-RN – izanny@cefetrn.br

Fábia Maria Gomes de Meneses<sup>2</sup> – CEFET-RN – fabia@cefetrn.br

Giane Bezerra Vieira<sup>3</sup> – UFRN – gianebvieira@yahoo.com.br

O campo de estudo sobre aprendizagem de jovens e adultos apresenta-se, hoje, como importante e necessário no cenário acadêmico, à medida que se constitui numa possibilidade de resposta às indagações feitas pela maioria dos educadores que atua nesse nível de ensino. Da mesma forma, o conhecimento dos fatores que interferem nessa aprendizagem, como motivação e autoconceito, é um eixo fundamental para que a escola avance e trabalhe na perspectiva de aprofundar-se na área. Dessa forma, existe uma necessidade de estudos nesse campo de modo a contribuir com o desenvolvimento de escolas orientadas para o ensino de Educação de Jovens e Adultos, que buscam a sua melhoria e a sua qualidade social, uma vez que ao se conhecer os estudantes contribuímos para um ensino norteado ao aprender a aprender. Com isso, a compreensão das motivações e do autoconceito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz-se necessária para o aprofundamento de propostas e projetos curriculares.

Assim sendo, propomos discutir e analisar alguns aspectos relacionados aos fatores que interferem na aprendizagem do estudante do Ensino Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), na Unidade de Ensino Descentralizada da Zona Norte de Natal (UNED/ZN), localizada na cidade de Natal/RN. Entendemos que este é um

---

<sup>1</sup> Professora de Arte e Desenho do CEFET-RN/UNED Zona Norte, psicopedagoga, especialista em PROEJA, membro da Base de Pesquisa em Ensino Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

<sup>2</sup> Professora de Química do CEFET-RN/UNED Zona Norte, mestre em Ensino de Química pela UFRN, especialista em PROEJA, membro da Base de Pesquisa em Ensino Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação da UFRN, mestre em Educação, orientadora do Curso de Especialização em PROEJA, doutoranda em Educação pelo PPGED/UFRN.

momento importante para promovermos uma análise em prol de uma prática inclusiva e emancipatória quanto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o CEFET-RN/UNED Zona Norte, pioneiro na implementação dessa modalidade de ensino, ofereceu, vagas no segundo semestre de 2006, a duas turmas do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A escolha do tema para elaboração desse estudo deve-se ao fato de atuarmos como professoras do PROEJA, no Curso Técnico em Informática. Em nossas reuniões pedagógicas, deparamo-nos constantemente com situações relativas a comentários de professores quanto ao desinteresse constante dos estudantes em aprender os conteúdos escolares, os quais nos apontaram a necessidade de conhecermos o perfil do nosso estudante quanto à motivação e o autoconceito, que poderiam ser fatores decisivos para o alto índice de dificuldades em seu aprendizado.

Como notas baixas, evasão e repetência são fatores preocupantes na educação de jovens e adultos, este estudo mostra-se importante neste momento, pois visa conhecer o estudante, que *normalmente* permanece distante do mundo do trabalho formal, por condições adversas, entre elas, a restrição da conclusão de seus estudos. Nesse ínterim, o estudante volta à escola para resgatar, em um tempo resumido, alguns anos *perdidos* na vida escolar. Nossa maior preocupação, enquanto professoras de um curso com tantas peculiaridades como os oferecidos no âmbito do PROEJA, é tentar perceber como a motivação e o autoconceito influenciam a aprendizagem desse estudante.

Apresentamos como principais objetivos refletir sobre os fatores que interferem na aprendizagem do estudante do PROEJA – especialmente – a motivação e o autoconceito; ampliar conhecimentos sobre o conceito de aprendizagem no contexto da psicologia; analisar as concepções do estudante do PROEJA acerca dos fatores que interferem na sua aprendizagem; contribuir para a sistematização teórica sobre aprendizagem de jovens e adultos no Ensino Médio Integrado. Entendemos, assim, que podemos colaborar para a reflexão sobre o processo de aprendizagem de jovens e adultos, uma vez que podemos conhecer fatores psicológicos que interferem no aprender do sujeito dessa modalidade, além de perceber o que pensa sobre si mesmo o estudante PROEJA e qual sua motivação.

Alguns autores já teorizaram sobre questões suscitadas neste estudo como Rubinstein (1973), Vygotsky (1987), Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), Oliveira (1993), Tápia e García-Celay (1996), Sole (1998), Lima (2000), Oliveira (2000), Tápia (2003), entre outros, o que nos ajuda a aprofundarmos os conhecimentos e sistematizá-los na perspectiva de nossos objetivos.

Escolhemos o foco na abordagem sócio-construtivista que concebe a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio cultural e a idéia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada

por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto somente como uma ação do sujeito sobre a realidade. Complementando, observamos que, para a aprendizagem efetivamente ocorrer, alguns fatores são determinantes, dentre eles a motivação e o autoconceito.

É relevante refletirmos sobre o significado do aprender a partir do pensamento dos estudantes do PROEJA para compreendermos as relações que são desenvolvidas na sala de aula. Para o desenvolvimento do estudo escolhemos como instrumentos de coleta de dados, o questionário, com questões abertas e fechadas, constituído por uma série de perguntas sobre o nosso objeto de estudo, a partir das nossas hipóteses de trabalho. Esses questionamentos foram respondidos por escrito na presença do pesquisador. Os estudantes foram convidados a comparecerem em um dia letivo para responderem ao questionário no turno matutino, pois os mesmos estudavam no turno vespertino.

## **1 COMO O JOVEM E O ADULTO APRENDEM**

A aprendizagem acontece em toda e qualquer idade, pois, desde quando nascemos até nossa morte, estamos aprendendo. Contudo, é necessário entendermos como os sujeitos aprendem, a partir de uma perspectiva ampla e apropriada, pois, em cada período de vida, a aprendizagem acontece diferentemente, uma vez que depende da inter-relação entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e orgânico, como temos visto nas teorias interacionistas. Na sala de aula, temos diferentes tempos e formas de aprendizagem, dessa maneira, constatamos que cada estudante/adulto difere, pois suas experiências são ímpares e o conduzem a um processo formativo e de conhecimento peculiar. Daí, situações que valorizem o autoconceito de indivíduo responsável e autônomo são essenciais ao aprendente. Desse modo, alguns fatores interferem neste aprender do adulto, como o desejo de aprender, a necessidade de aprender, a aprendizagem ativa, a aprendizagem contextualizada, a experiência como suporte de aprendizagem, a diversidade de técnicas, a orientação e a tutoria.

Com isso, vamos percebendo que a aprendizagem no jovem e adulto é para pessoas e com pessoas, que, sobretudo encontram-se capazes de enfrentar os piores problemas e saltar os maiores obstáculos, podendo configurar como meio de potencializar seu próprio aprender. Como as situações de aprendizagem que acontecem em sala de aula são também situações sociais, Solé (1998, p.38) assinala que tais situações incluem "outros significativos" para o estudante, seu professor e outros colegas, dos quais cabe esperar algum papel, isto é, o fato de ele estar ou não motivado não é uma responsabilidade unicamente sua.

Desse modo, a motivação é uma relação complexa, que pode acontecer de caráter intrínseco, no qual os estudantes constroem seus próprios significados, produzidos por atitudes internas que os desafiam e, assim, são movidos pelo desejo de aprender, podendo estabelecer suas próprias representações de forma a parecerem pessoas competentes para seus colegas e professores.

Também a motivação pode apresentar-se de caráter extrínseco, ou seja, movida pela necessidade de cumprir a tarefa, fazendo com que o estudante necessite obter ganhos. Outro fator importante nessa relação são as representações ocorridas com ele quanto às suas próprias exigências internas, em que ele se submete aos aspectos emocionais, gerando expectativas que influenciam em seu autoconceito.

Nesse sentido, o autoconceito aparece como fator importante para a formação de uma personalidade sadia, o que vem provocando a atenção de alguns estudiosos, por perceberem sua importância no fenômeno educativo.

A construção do autoconceito permite uma melhor compreensão do mundo e das pessoas que estão a sua volta. Tem uma grande importância por ser peça fundamental no desenvolvimento da personalidade de um indivíduo, visto que contribui na formação da identidade pessoal. Campos (2000) define autoconceito como um conjunto de crenças que norteiam a conduta dos indivíduos, permitindo que assumam novos papéis na vida. É um sistema de atitudes que formam em relação a si mesmo. Implica num conjunto bastante amplo de representações e de processos cognitivos sobre si mesmo (CAMPOS, 2000, p. 60-61).

Desse modo, verificamos que é necessário conhecermos os estudantes para que possamos ajudá-los no seu desenvolvimento escolar. Tal ato perpassa pela relação entre ensinante/aprendente que necessariamente exige a verificação do autoconceito, bem como suas formas de automatizar-se e de sua metacognição.

## **2 DESENVOLVENDO O ESTUDO E ANALISANDO OS DADOS COLETADOS**

O estudante do PROEJA ingressa no CEFET-RN/UNED-ZN com grandes expectativas de vivenciar uma boa experiência de aprendizagem, uma vez que ele freqüentemente não contemplou anteriormente, na sua totalidade, o sucesso escolar. Sua inserção nesse novo ambiente o remete a uma nova experiência de adaptação, pois nesse momento ocorrem os rompimentos com as experiências escolares anteriores, para vivenciar o novo, um mundo de desafios cognitivos, acadêmicos, e, sobretudo, comportamentais. Tal ruptura irá interferir em sua forma de agir, pensar, estudar e se posicionar em seu novo espaço escolar.

Para conhecermos as opiniões dos alunos quanto à motivação e ao autoconceito relativo à aprendizagem, construímos um questionário que foi aplicado a 11 estudantes com a idade entre 20 e 40 anos, dos quais 06 eram mulheres e 05 homens, da turma 1.408.2V, turno vespertino, 1º período do Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Curso Técnico em Informática, CEFET-RN/UNED-ZN. A maioria dos entrevistados é solteira e estudante e sua renda familiar está entre 1 e 2 salários mínimos. Isso nos indica que pertencem a famílias com baixa renda salarial, o que pode ser justificado pela baixa escolaridade dos pais dos entrevistados

observados nos questionários aplicados.

As perguntas constantes no questionário foram analisadas a partir dos estudos propostos por Tápia e Garcia-Celey (1996), Rubinstein (1973), Vygotsky (1987), Oliveira (1993), Solé (1998), Lima (2000), Oliveira (2000), Tápia(2003), entre outros. Cada resposta foi abordada e descrita para exemplificar a análise obtida pelos pesquisadores desse estudo.

Estaremos apresentando nossa análise em dois momentos. Primeiramente retrataremos as questões relativas à motivação, em que são analisadas as respostas dos estudantes a partir de questões relativas à temática; em seguida faremos a análise dos aspectos referentes ao autoconceito.

## **2.1 Motivação e aprendizagem**

Apresentamos, neste item, reflexões referentes aos conceitos de motivação e aprendizagem e à análise dos resultados a partir das perguntas dos questionários aplicados aos estudante do PROEJA.

a) “Você sente-se capaz de aprender os conteúdos escolares?”

No que diz respeito ao estudante que se sente capaz de aprender os conteúdos escolares, diagnosticamos uma elevada vontade de adquirir conhecimentos relativos aos conteúdos estudados, mesmo sentindo dificuldades em algumas disciplinas, como observado na própria voz do sujeito:

[REDACTED]

### **Citação 1.**

A facilidade com que o estudante aprende pode ser atribuída à motivação. Entretanto, muitas vezes, algumas disciplinas, pela sua própria complexidade, desmotiva o estudante a buscar conhecimentos.

b) “Você quer aprender os conteúdos escolares?”

Percebemos que todos os estudantes querem aprender os conteúdos escolares para adquirir novos conhecimentos.

[REDACTED]

### **Citação 2.**

Para Tápia (2003), a preocupação por aprender está presente em muitos estudantes, ainda que esse interesse se manifeste de várias maneiras, a motivação intrínseca é

observada, pois percebemos que aquilo que o estudante quer é a experiência do sentimento de competência e autodeterminação, não dependendo necessariamente de recompensas externas imediatas.

A necessidade de apropriação do conhecimento, tendo em vista seus próprios interesses, pressões culturais e sociais foram expressas nas respostas relacionadas à motivação, que pode acontecer de maneira intrínseca ou extrínseca, isto é, se o estudante buscou por si próprio o conhecimento ou se o buscou apenas, para cumprir uma tarefa imposta por outros.

Outro fator importante sobre motivação é

aludir à motivação do aluno – intrínseca ou extrínseca – para explicar porque, às vezes, [ele] é movido pela intenção de aprender e outras apenas pela de cumprir, não resolve o problema, pois nesse caso será preciso explicar por que, às vezes, ele se sente intrinsecamente motivado e em outras não (SOLÉ, 1998, p. 38).

A motivação está relacionada às situações sociais que incluem alguns significados, como por exemplo, o papel do professor, do amigo, da família, o que indica que estar ou não motivado não é responsabilidade única do aluno.

c) “Que fatores o motivam a estudar?”

Os fatores motivantes acompanham mudanças cognitivas, o que supõe diferentes níveis de incentivos. Para os jovens e adultos pesquisados, um dos principais fatores que os motiva a estudar é a perspectiva de que o curso contribua para a conquista da empregabilidade, isto é, a busca por um emprego formal que lhe poderá proporcionar um futuro melhor como pode ser visto na resposta abaixo:



### **Citação 3.**

Assim sendo, a motivação ocorre de duas formas: intrínseca, por causa do processo interno de reconstrução das formas de pensar e agir; e extrínseca, pois o homem aprende e se desenvolve através dos processos de interação e recriação cultural com o ambiente e com outros homens.

d) “Ao estudar você se aprofunda no conhecimento ou fica apenas no enfoque superficial?”

Os sujeitos pesquisados responderam que se aprofundam nos conhecimentos, confirmando a vontade de aprender diagnosticada a partir das respostas ao questionário. Observamos que eles tendem a resolver questões mais difíceis de modo a resolver problemas, com isto adquirir competência para tal atividade, realizando, assim, aprendizagens significativas.

Para Solé (1998), quando alguém pretende aprender, e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, o estudante adquire auto-confiança, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar a enfrentar as barreiras e desafios que se apresentem.

A intenção dos estudantes é compreender o significado do que estudam, o que leva a relacionar seu conteúdo com conhecimentos prévios, com a experiência pessoal ou outros temas, a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverar até conseguir um grau aceitável de compreensão (SOLÉ, 1998, p. 34).

Ela realça que, para ele adentrar na sua tarefa de estudar, se disponibiliza ao estudo elaborado, caracterizado pelo enfoque profundo, que é a compreensão dos significados daquilo que se estuda. Essa característica aparece nas respostas colocadas logo a seguir:

[Redacted student response]

#### **Citação 4**

e) "O que o motiva a buscar novos conhecimentos escolares?"

Temos estudantes preocupados com a busca de melhores profissões e salários futuros, como a resposta a seguir:

[Redacted student response]

#### **Citação 5**

Além dessa preocupação com o futuro, são naturais outras motivações, começando pelo esforço de provar e demonstrar sua inteligência e aptidões nas provas e exames. Para Rubinstein (1973), o estudante mais evoluído acaba por ter obrigações consigo mesmo, aproveitando as possibilidades que acontecem para se aperfeiçoar. Mesmo nesse caso, a aquisição de conhecimentos converte-se em meios para resolver problemas como é o caso de alguns dos estudantes que responderam que estão procurando simplesmente crescer culturalmente. Alguns sujeitos analisados apresentam, nas respostas, o interesse em aprender de forma consciente e gratificante.

Podemos perceber, nesse ínterim, que é de grande relevância para o estudante conhecer os reais motivos que o levam à tarefa, uma vez que ele é instigado a se a



profundar quando os seus objetivos são claros e precisos.

f) "Em que a escola CEFET tem contribuído para sua motivação no estudar?"

As respostas dadas pelos estudantes demonstram que a competência dos professores e sua busca de qualidade no seu trabalho são citadas como fatores determinantes para sua motivação. Veremos abaixo:



### Citação 6

Para Coll e Miras (1990) *apud* Solé (1998), as representações que os professores têm de seus estudantes funcionam como um filtro para interpretar seu comportamento e valorizá-los, contribuindo para modificar a atuação dos estudantes de forma positiva. Certamente, a escola pode ser motivadora ao oferecer um boa estrutura física, mas, analisando as respostas dos estudantes, vemos que o foco continua a ser o professor, quem ainda detém a tarefa de proporcionar situações favoráveis para que ele aprenda, pois o professor motivado sempre contagia.

g) "Você participa ativamente na sala de aula, dando opiniões, questionando etc?"

Os estudantes demonstram grande interesse e motivação em aprender, confirmando a participação ativa dos estudantes na sala de aula com opiniões e questionamentos, fazendo discussões e tirando dúvidas. No tabela a seguir, percebemos o percentual de estudantes que afirmam a sua participação ativa na sala de aula. Vejamos:

Tabela 1: Participação dos alunos na sala de aula

<b>VOCÊ PARTICIPA ATIVAMENTE NA SALA DE AULA DANDO OPINIÕES, QUESTIONANDO, ETC?</b>	<b>Efetivo</b>	<b>Frequência</b>
SIM	10	90,9%
NÃO	1	9,1%
Total	11	

Fonte : Pesquisa realizada em 10/01/2007, com alunos da turma 1.408.2V – CEFET/RN.

Segundo Wainer (1986) *apud* Tápia e García-Celay (1996), vários são os fatores que atribuem êxitos e fracassos escolares, assim, podemos ter fatores internos ou ex-

ternos que influem nas emoções e expectativas do estudante, justificando o maior ou menor esforço para aprender, isso inclui a sua participação em sala de aula.

h) "O que se ensina na escola é importante para a sua vida?"

Todos os entrevistados responderam que o que se ensina na escola é importante para a sua vida, demonstrando adesão unânime dos sujeitos. O motivo primordial do estudo consciente, segundo Rubinstein (1973), está relacionado à tomada de consciência dos seus problemas e atividades, como, por exemplo, o desejo de se preparar para uma profissão ou qualquer trabalho posterior, provocando uma motivação com o interesse no saber escolar.



### Citação 7

Desse modo, queremos nos apoiar no tocante à escola identificada pelos alunos como sendo o CEFET/RN, cuja função social é explicitada em seu site como instituição que

promove educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (<http://www.cefern.br/institucional/funçãosocial>)

Assim analisando, o CEFET/RN é uma escola que corresponde às expectativas dos alunos que ali ingressam, uma vez que oferece condições de ensino, proporcionando formação básica e profissional de modo a responder às ansiedades de seus alunos, especialmente quanto à colocação no mundo do trabalho.

i) "Quando ocorre insucesso nas avaliações, você reduz seus objetivos de estudo?"

Aqui observamos o que acontece quando o estudante passa por obstáculos e é levado a encarar as dificuldades das atividades escolares. Por ele estar desafiado pela sua própria atividade, de certa maneira, enfrenta a representação do autoconceito que justifica a sua ação de enfrentamento ou não. Por exemplo, estudantes que têm como meta a aprendizagem justificam o seu êxito a causas internas – competência e esforço. Segundo Kuhl (1987) *apud* Tápia e Garcia-Celay (1996), o que se dá inicialmente não é

uma diminuição do esforço, mas seu incremento e somente a experiência de vários fracassos é que leva ao abandono da tarefa.

Para que esse estudante aprenda com êxito, o estudo consciente manifesta-se nas suas atitudes, devendo existir certa participação interna, um desejo de aprender. Como podemos observar a maioria dos estudantes não reduzem seus objetivos diante de insucesso nas avaliações e possuem tolerância a frustrações. Temos também os sujeitos que querem receber avaliações positivas da própria competência ou evitar uma negativa. Em qualquer dos casos, o estudante considera que seu esforço e habilidade são os principais determinantes dos resultados, colocando seus objetivos de acordo com suas capacidades.

As expectativas dependem, fundamentalmente, do grau de percepção que o sujeito tem de sua habilidade, ainda que o critério de êxito sejam indícios autogerados, baseados em experiências vividas, valorizando o papel do esforço.

## **2.2 Autoconceito e aprendizagem**

Segundo Martins (s/d), *apud* Oliveira (2000), o eu de um indivíduo é um resumo de tudo aquilo que ele denomina seu: inclui suas idéias, atitudes, valores e obrigações. É o centro de experiências e significações, que proporciona o desenvolvimento de um conceito de si mesmo. Essas significações sobre si mesmo são construídas a partir das relações com os outros sociais que vão delineando nos sujeitos uma percepção individual sobre sua personalidade.

Conseguimos observar que todos os estudantes têm clareza de quem eles são e o que querem na vida, o que nos oportuniza entender que todos apresentam nitidez quanto ao seu próprio autoconceito. Também foi demonstrado que a quase totalidade dos estudantes reconhece suas próprias possibilidades, não apresentando sentimentos de culpa ou auto-rejeição.

Ao definir suas relações com o outro, o adulto julga e avalia sua própria pessoa, isso mostra a importância do outro na formação da auto-imagem sendo a família o principal núcleo. Para Solé (1998), o autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências de vida; as relações sociais constituem elos mediante os quais as pessoas vão formando a visão de si mesmas. Essas relações interpessoais vão criando um conjunto de atitudes em relação a si mesma. Assim, o estudante acaba considerando-se inteligente, simpático, esperto ou mesmo burro, antipático ou desajeitado, porque é isso que as pessoas lhe transmitem, muitas vezes, de forma inconsciente.

A sensação de pertencimento a um grupo social, isto é, a um nível de qualidade pré-estabelecido socialmente, talvez já alcançado pelos colegas, pode ser explicado por dois motivos: aquele em que se quer mostrar que se é melhor que os outros, ou que, pelo menos, não se é pior que ninguém e, assim, poder evitar a vergonha ou humilhação, em situações competitivas. Nas respostas dos estudantes, temos que a maioria não sente necessidade de realizar algo para agradar e, assim, fazer parte de um grupo

social, demonstrando que esse estudante sente-se auto-suficiente e seguro, característica comum especialmente em pessoas adultas. Vejamos o que dizem os estudantes:

[Redacted text]

#### **Citação 8**

[Redacted text]

#### **Citação 9**

A reflexão do conjunto de dados apresentados nessa pesquisa revela-nos que aprendizagem, motivação e autoconceito são processos intimamente relacionados à medida que evidenciam as relações culturais travadas pelo sujeito jovem e adulto em busca da apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, de um lugar na sociedade.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensando em uma escola que contemple o homem integral, de modo a educá-lo e formá-lo qualitativamente, propomos algumas considerações acerca dos fatores que interferem na aprendizagem do estudante do PROEJA, quanto à articulação dos conceitos aprendizagem, motivação e autoconceito.

Assim, neste trabalho propusemos a reflexão sobre os fatores que interferem na aprendizagem do estudante do PROEJA, especialmente a motivação e o autoconceito, para, com isto, contribuirmos para uma sistematização teórica sobre aprendizagem de jovens e adultos no Ensino Médio Integrado na educação nacional.

Constatamos estudantes motivados na escola e conscientes de si, de modo que percebemos o quanto é possível delinear uma política de formação básica e continuada, a partir do que se tem vivenciado, de maneira que se possam traçar diretrizes orientadoras do fazer pedagógico do educador, buscando, com isto, promover a aprendizagem e o ensino para a diversidade na dimensão de uma educação voltada para inclusão social.

Assim, observamos que é imperioso integrar esses diferentes fatores – motivação e autoconceito – em um trabalho consistente e contínuo, que realmente contribua para a implementação da aprendizagem do jovem e adulto. Nessa empreitada, há de se envolver não somente o professor e o estudante, mas também a escola e, sobretudo, os sistemas de ensino.

Neste sentido, queremos enfatizar que os dados obtidos neste estudo nos fazem perceber o quanto é necessário que continuemos motivando o estudante, com o intuito de levá-lo a eventos que aumentem sua competência e promovam a motivação. Não podemos igualmente esquecer de oportunizar ao estudante a experiência de autonomia, imprescindível para o autoconceito e para o interesse das tarefas escolares.

Temos consciência de que estamos em processo de desenvolvimento nessa área, mas também sabemos que esta é uma área escassa de pesquisa e produções científicas, o que nos oportuniza enriquecer este campo de conhecimento e contribuir para uma maior amplitude no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio Integrado.

Quanto aos objetivos aos quais nos propusemos, cremos tê-los alcançados. Esperamos que a temática gere desdobramentos que se traduzam em realizações em torno de novos estudos e intervenções significativas no âmbito de propostas pedagógicas ou formações continuadas para docentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Organizador Pedro de Milanelo Piovezane. São Paulo: Rideel, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LEI Nº 9 394**, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. In Diário Oficial da União de 23 de dez. de 1996.

\_\_\_\_\_. 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, 2006.

FIERRO, Alfredo. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LEONTIEV, A.N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIMA, Luzia Mara S.. Motivação em sala de aula. In: SISTO, Firmino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Gislene de C. Autoconceito do adolescente. In: SISTO, Firmino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de adultos**: novos leitores, novas leituras. Ação Educativa. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 15. imp. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SALVADOR, C. C. (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

TÁPIA, Jesús Alonso; GARCÍA-CELAY Ignacio Montero. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação; Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TÁPIA, Jesús Alonso. Motivação e aprendizagem no Ensino Médio. In: COLL, C. (Org). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**; Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.



# Capítulo 10

## **DO DISCURSO OFICIAL À REALIDADE: conhecendo os estudantes do proeja**

Cleide Oliveira Gomes<sup>1</sup> – UFRN – cleideogomes@hotmail.com

Cristiane Borges Angelo<sup>2</sup> – CEFET-RN – cristiane@cefetrn.br

Dante Henrique Moura<sup>3</sup> – CEFET-RN – dante@cefetrn.br

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo sintetiza o processo e os resultados obtidos em uma pesquisa realizada no Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, oferecido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), entre 2006 e 2007. A referida pesquisa está inserida em um campo de conhecimento inédito, que compreende a integração de três áreas presentes no sistema educacional brasileiro: o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Essa integração surge, a partir de 2006, com o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

A motivação para essa pesquisa se deu pela lacuna de trabalhos relacionados ao público que está sendo atendido por esse Programa, tendo em vista o caráter inédito do PROEJA. Assim, realizamos uma pesquisa de intervenção, que teve como objetivos: a) diagnosticar o perfil dos estudantes de três turmas da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos do CEFET-RN e da Escola de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EEN/UFRN); b) comparar esses perfis entre si e com o perfil dos estudantes de Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos; c) identificar quais as áreas de conhecimento que os estudantes indicam como de maior facilidade ou dificul-

---

<sup>1</sup> Professora da EEN/UFRN, Mestre em Enfermagem pela UFRN.

<sup>2</sup> Integrante da equipe multidisciplinar do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (Procefet) do CEFET-RN, integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN – e mestre em Educação pela UFRN.

<sup>3</sup> 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.



dade em sua história escolar; e d) identificar os motivos que levaram esses sujeitos a optarem pelo curso profissionalizante de nível técnico.

## **1 O PROEJA E O PÚBLICO A QUE SE DESTINA**

O PROEJA objetiva oferecer a jovens e adultos trabalhadores, oportunidades de escolarização que aliam a educação básica à educação profissional, rompendo, dessa forma, com políticas que se restringem “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]” (BRASIL, 2006, p. 11).

Apesar de o Decreto Nº 5.840/2006 estabelecer que o PROEJA abrange a integração da educação profissional com a educação básica, o que inclui o /ensino fundamental e o ensino médio, neste trabalho, concentraremos os esforços na integração entre os cursos técnicos de nível médio e o ensino médio.

Nesse sentido, com essa iniciativa inédita em nosso país, deparamo-nos com a possibilidade de integração de três áreas: o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Essa integração, por sua vez, deve partir de um projeto educativo que vá “além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais completamente a realidade” (BRASIL, 2006, p. 30).

O PROEJA se propõe a (re)inserir, no sistema educacional, jovens e adultos que não tiveram acesso à educação e à formação profissional, ou seja, uma educação de jovens e adultos que contemple a elevação da escolaridade com profissionalização em uma concepção mais abrangente que observe os múltiplos processos, na perspectiva de uma formação integral.

O educando do PROEJA deve ter acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos “integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhores condições de vida” (BRASIL, 2006, p. 6). Assim, a educação profissional integrada ao ensino médio deve ser uma formação na vida e para vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele, pois “[...] não podemos desqualificar a importância que tem a educação como processo de preparação para o mercado, mas ele é absolutamente insuficiente para explicar todas as dimensões do que é a Educação como Direito Humano” (HADDAD, 2003, p. 5).

Não obstante, pensar em um projeto educativo que contemple as três áreas integradas por meio do PROEJA sugere, em primeiro lugar, levar em consideração as diversidades presentes nos grupos destinatários dessa política. Em segundo lugar, é necessário que haja uma integração entre os conhecimentos que dizem respeito à área profissional e à área de formação geral, aliando, dessa forma, a formação humanística com a formação técnica, sendo imprescindível “compreender, dentre outros aspectos, que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identi-

dade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do ensino fundamental” (MOURA, 2006, p. 10).

Nesse sentido, assumimos que investir na formação de jovens e adultos dentro de um projeto nacional de desenvolvimento soberano implica em compromisso das entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais com a inclusão da população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais.

## **2 SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA**

O estudo realizado foi do tipo descritivo e teve como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, os alunos dos cursos supracitados, ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis (GIL, 2002).

Também foi uma pesquisa exploratória, recomendada quando existe um escasso conhecimento acerca do problema a ser analisado (CERVO; BERVIAN, 2002).

Utilizamos o método comparativo, que foi aplicado em todas as fases e níveis da investigação para comparar os grupos, analisando semelhanças e diferenças, facilitando a compreensão do comportamento humano. Esse método tem como finalidade explicar divergências e constatar similitudes, permitindo “analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais” (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 92).

Nesta pesquisa, optamos pelo enfoque quanti-qualitativo, o que nos possibilitou uma maior complementação das informações. De acordo com Polit, Beck e Hungler (2004), essa junção metodológica permite reforçar a credibilidade dos resultados. Desse modo, a triangulação criteriosa da abordagem quantitativa e qualitativa possui muitas vantagens, dentre outras, a de que elas são complementares, representando palavras e números, as duas linguagens fundamentais da comunicação humana.

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino: o CEFET-RN e a EEN/UFRN. A escolha das unidades acadêmicas deveu-se ao fato de agregar discentes que integram cursos realizados no âmbito do PROEJA. Além disso, são instituições às quais estamos vinculadas profissionalmente.

O grupo participante do estudo foi composto por três turmas do PROEJA, perfazendo um total de 94 estudantes, distribuídos da seguinte forma: a primeira turma do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos com 40 estudantes, do turno noturno da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED/ Mossoró), do CEFET-RN; a segunda turma do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos com 24 estudantes, do turno vespertino, da Unidade de Ensino Descentralizada da Zona Norte de Natal (UNED/Zona Norte), do CEFET-RN; e a terceira turma, por sua vez, com 30 estudantes do curso Técnico em Enfermagem Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos da EEN/UFRN, em turno integral. Esta turma é procedente de convênio entre a UFRN e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA),

por meio do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e faz parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O instrumento de investigação utilizado na coleta de dados foi o questionário, que se justifica pela possibilidade de trabalhar com um maior número de participantes, obter quantidade maior de dados e anonimato dos participantes. Para Cervo e Bervian (2002), o questionário possibilita medir com melhor precisão o que se deseja, além de ter como vantagem coletar informações mais reais.

### **3 SOBRE A ANÁLISE E OS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA**

A primeira parte do questionário compreendeu treze perguntas objetivas referentes a: idade, sexo, estado civil, procedência, nível de estudo, tipo de escola que estudou, último ano que frequentou a escola, se trabalha, e qual a área, salário e renda familiar, quantas pessoas residem com o estudante e, dessas, quantas trabalham.

Com relação à faixa etária dos três grupos pesquisados, verificou-se uma maior incidência de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos (75% no Curso Técnico em Edificações; 66,6% no Curso Técnico em Informática; 73,3% no Curso Técnico em Enfermagem), revelando que a população atendida pelo PROEJA, nesses cursos, é muito jovem. Esses dados vão ao encontro da realidade dos grupos que cursam o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tanto no Estado do Rio Grande do Norte (44,3%) quanto na Região Nordeste (44,8%) e no Brasil (45,1%) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

No que diz respeito ao sexo, os dados revelam uma predominância masculina nos cursos de Edificações e Informática, 60% e 62,5%, respectivamente. Já o Curso Técnico em Enfermagem é composto, em sua maioria, pelo sexo feminino (70%).

Com relação ao estado civil dos estudantes, encontramos como ponto em comum uma maior incidência de solteiros (92,5% em Edificações; 95,8% em Informática e 100% em Enfermagem). Esses dados refletem a situação dos estudantes atendidos pela EJA no ensino médio, em nosso estado, haja vista que 65% desses estudantes são solteiros (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Os dados relativos ao nível de escolaridade revelaram que 90% dos estudantes de Edificações; 41,7% dos estudantes de Informática e 70% dos estudantes de Enfermagem já possuem o ensino médio concluído.

No que tange ao tempo de afastamento da escola, constatamos que grande parte dos estudantes (80,5% no Curso Técnico em Edificações; 83,3% no Curso Técnico em Informática; e 93,30% no Curso Técnico em Enfermagem) deixou de frequentar a escola depois do ano de 2000, o que para nós representa um curto espaço de tempo de afastamento da escola. Entretanto, esse fato é coerente com a idade predominante entre os pesquisados – 18 a 24 anos –, e com o fato de a maioria já ter concluído o ensino médio.

Sobre o tipo de escola que o estudante havia frequentado (pública ou privada), houve a predominância na escola pública, perfazendo um total de 62,5% no Curso

Técnico em Edificações, 87,5% no Curso Técnico em Informática e 100% no Curso Técnico em Enfermagem.

Sobre a condição de trabalhador ou não dos estudantes, constatamos que, no Curso Técnico em Edificações, 57,5% dos estudantes exercem atividades laborais. Desse, 12,5% exercem suas funções na informalidade. No Curso Técnico em Informática, nenhum estudante trabalha. Já em Enfermagem, apenas 16,7% dos estudantes desempenham alguma atividade de trabalho – todos eles sem carteira assinada.

Observamos que, no Curso Técnico em Edificações, 38,8% dos estudantes trabalham com uma carga horária semanal de 40 horas. Constatamos também que, nesse curso, 55,6% e 40% dos estudantes que trabalham com ou sem carteira assinada, respectivamente, possuem uma carga horária semanal que extrapola as 40 horas. No Curso Técnico em Enfermagem, dos estudantes que trabalham, 20% desempenham suas funções com uma carga horária semanal de 40 horas, enquanto 20% trabalham mais de 40 horas por semana. Isso nos leva a refletir sobre a disponibilidade que esses estudantes teriam ou não para dedicar-se aos estudos fora da carga horária destinada às atividades presenciais.

Com relação à área de trabalho em que atuam os estudantes trabalhadores, observamos que a área comercial é predominante no Curso Técnico em Edificações, enquanto a agricultura predomina entre os estudantes do Curso Técnico em Enfermagem.

Ainda no que diz respeito à sua condição de trabalhador, constatamos que 91,3% dos estudantes do Curso Técnico em Edificações recebe até 2 salários mínimos, enquanto 80% dos estudantes do Curso Técnico em Enfermagem recebem mensalmente até 1 salário mínimo. Esses dados, aliados aos que dizem respeito à carga horária semanal desenvolvida pelos sujeitos pesquisados, retratam a condição de exploração que faz parte do cotidiano de muitos trabalhadores em nosso país.

Acerca de sua área de moradia (urbana ou rural), evidenciamos que 100% e 79,2% dos estudantes do Curso Técnico em Edificações e Informática, respectivamente, residem em área urbana, enquanto todos os alunos do Curso Técnico em Enfermagem residem em área rural. Por outro lado, 20,8% dos estudantes de Informática residem em área rural. Esses dados vão ao encontro da localidade em que estão inseridos os cursos ofertados.

No que diz respeito ao número de pessoas que residem juntamente com o estudante, constatamos que 97,5% dos estudantes do curso de Edificações compartilham residência com até dez pessoas. Já nos cursos de Informática e Enfermagem esse percentual chega aos 100%. Esses dados revelam que as famílias das quais os estudantes dos três cursos fazem parte são bastante numerosas. O quantitativo de pessoas que residem com o estudante e que trabalham concentra-se na faixa de uma a quatro pessoas, perfazendo um total de 92,5%; 95,8% e 93,4% nos cursos de Edificações, Informática e Enfermagem, respectivamente.

Com relação à distribuição da renda familiar, constatou-se que, dentre os estudantes do Curso Técnico em Edificações, 50% possuem uma renda familiar de até 3 salários mínimos, a faixa salarial de 32,5% dos estudantes concentra-se entre 3 a 5 salários

mínimos e, ainda, 17,5% dos estudantes possuem uma renda familiar superior a 5 salários mínimos. Nos cursos de Informática e Enfermagem, por sua vez, a faixa salarial chega somente até 3 salários mínimos em 95,8% dos estudantes do primeiro curso e 100% dos discentes do segundo. Esses dados nos levam a refletir sobre condição de discente trabalhador que predomina no Curso Técnico em Edificações, o que, por sua vez, acarreta em aumento de sua renda familiar.

A segunda parte do questionário compreendeu quatro questões subjetivas, quais sejam: Na sua vida escolar, em quais disciplinas você teve maior facilidade de aprendizagem? Que motivos levaram a uma melhor aprendizagem nessas disciplinas? Na sua vida escolar, em quais disciplinas você teve maior dificuldade de aprendizagem? Que motivos levaram às dificuldades de aprendizagem nessas disciplinas?

Os resultados relacionados às áreas de conhecimento de maior facilidade de aprendizagem podem ser observados na Tabela 1<sup>4</sup>.

**Tabela 1:** Distribuição quanto às facilidades de aprendizagem apontadas pelos estudantes, por área do conhecimento.

Área	Curso Técnico em Edificações	Curso Técnico em Informática	Curso Técnico em Enfermagem
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	55,0%	58,3%	56,7%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	67,5%	83,3%	70,0%
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	62,5%	50,0%	73,3%

Após a leitura das respostas obtidas nas questões subjetivas do questionário e com base, portanto, no material empírico estudado, identificamos três categorias que dizem respeito às facilidades de aprendizagem: **Motivação Pessoal, Natureza da Disciplina e Valor do Professor.**

Na categoria **Motivação Pessoal**, agrupamos as respostas mais significativas, admitindo que outras, igualmente expressivas deixaram de figurar por guardarem semelhanças entre si. A facilitação da aprendizagem se dá, entre outros aspectos, pela motivação dos estudantes.

Assim, vejamos algumas respostas dos participantes dos grupos:

Não sei. Mas sempre adorei essa disciplina. Ela me fascina – (EDIFICAÇÕES, 3).

Eu sempre gostei e sempre estava atenta – (ENFERMAGEM, 21).

Interesse, curiosidade e leitura (INFORMÁTICA, 20).

<sup>4</sup> Optamos por agregar os dados relativos às disciplinas elencadas pelos estudantes como de mais facilidade ou mais dificuldade em suas vidas escolares por área de conhecimento relativa à Educação Básica: Ensino Médio.

Esses depoimentos evidenciam a importância da motivação pessoal dos estudantes em determinadas áreas e que, quando isto ocorre, há uma facilitação na aprendizagem. Depreendemos também dessas falas que não podemos desvincular a razão e a emoção.

Para Schmelkes (1996, *apud* SOARES 2001, p.219), no intercâmbio educacional os valores pessoais, “o respeito, a auto-estima, o afeto, a criatividade e o pertencimento” entre outros, precisam ser vividos pelos sujeitos para serem reafirmados. Esses valores favorecem a motivação pessoal no discente, deixando-o, conseqüentemente, mais propenso à aprendizagem. Estamos de acordo com o autor acima citado e consideramos que o docente quando encoraja e estimula o estudante já motivado, ele tem maior interesse, tornando-se um sujeito ativo do processo ensinar/aprender.

A categoria **Natureza da Disciplina** relaciona a natureza dos conteúdos relativos às disciplinas com a facilitação do processo de aprendizagem. Nessa categoria, destacamos os seguintes relatos:

Matéria mais explicativa que busca a leitura e a curiosidade sobre esses assuntos ligados diretamente a elas. (EDIFICAÇÕES, 1).

Matéria que faz parte do dia-a-dia e facilidade de aprendizagem (ENFERMAGEM, 10).

Matéria relacionada ao dia-a-dia (INFORMÁTICA, 22).

Compreendemos que aprender depende também do estudante, de que ele esteja aberto, maduro, para incorporar a real significação que o conhecimento tem para ele, para apreendê-lo e compreendê-lo, realmente. Enquanto o conhecimento não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativo, não será aprendido verdadeiramente (MAIA, 2001). Assim, o discente quando se sente motivado e compreende a necessidade da disciplina, no seu cotidiano, tem uma maior facilidade em seu aprendizado.

A última categoria detectada, no que concerne à facilitação da aprendizagem, mostra, por parte dos discentes, a importância do professor como facilitador do processo de aprendizagem. Assim, nomeamos essa categoria como **Valor do Professor**.

No nosso entendimento, todo educador e especificamente os que atuam na modalidade EJA, precisam ser acolhedores, ter paciência pedagógica com seus estudantes, ter amorosidade nas relações educativas, enfim, ter um envolvimento apaixonado com o processo ensinar/aprender. Freire (2003) defende que na educação não se pode ter uma experiência fria, sem sentimentos e que o professor não deve ter medo de expressar afetividade pelo educandos. É nesse sentido que entendemos que a paciência pedagógica é a capacidade de ser sensível às dificuldades dos estudantes.

Para Freire (2003, p. 141), “ensinar significa querer bem aos educandos” e complementa que é digna de admiração a “capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 2003, p. 142).

Mesmo encontrando as dificuldades na escola pública relacionadas à estrutura física, precariedade de equipamentos entre outros, os relatos afirmam o envolvimento,

a competência e a capacidade de superação das dificuldades por parte dos professores. Vejamos o teor das respostas de discentes das três turmas pesquisadas.

Professor qualificado trabalhava de forma dinâmica, mesmo com as dificuldades da educação pública (ENFERMAGEM, 6).

Professores capacitados que sabem transmitir os seus conhecimentos e com isso facilitam o aprendizado (INFORMÁTICA, 9).

Pela facilidade e pelo professor que trabalhava de modo que entendíamos com mais facilidade (EDIFICAÇÕES, 25).

Soares (2001) afirma que a EJA precisa ser vivida numa concepção mais ampla de educação, como processo de formação sem limites. O autor acrescenta ainda que o educador tem uma função fundamental, pois precisa superar limites e garantir a essa população processos educativos de qualidade. Acreditamos ser indispensável para o professor o compromisso e o engajamento com o público atendido pela EJA.

Também outras qualidades essenciais ao docente são a segurança e a competência profissional, ou seja, o professor deve se esforçar na sua formação, estudar para ter capacidade de assumir sua tarefa e coordenar as atividades de sua sala de aula (FREIRE, 2003).

Em outros relatos, os estudantes enfatizam a dedicação, o interesse, a interação e a sensibilidade dos docentes, valores citados por eles como características do professor, que facilitariam a aprendizagem dos estudantes. A seguir, alguns depoimentos que expressam essa importância:

Atenção e dedicação do professor (INFORMÁTICA, 8).

Melhor interação com professores (INFORMÁTICA, 24).

Gosto da disciplina e os professores ensinavam até você aprender (ENFERMAGEM, 19).

Por gostar dos professores dessa matéria (EDIFICAÇÕES, 21).

Alves (2004, p.52) afirma que "toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva". A educação deve estar impregnada de sensibilidade solidária, pois ela é encarregada das formas de aprender e do conhecimento, ação esta por demais exigente. A sensibilidade do educador está presente quando ele respeita as diferenças do educando.

Nesse sentido, "o respeito da diferença é essencial à solidariedade que tem em conta os princípios básicos da vida marcados pela infinita diversidade dos comportamentos dos seres vivos" (ASSMANN; MOSUNG, 2003, p. 257).

Essa observação dos autores deve ser levada em consideração quando lidamos com o processo ensino-aprendizagem. O educador deve realmente ter sensibilidade e amorosidade na interação com o educando.

Portanto, o papel pedagógico do docente, entre outros, é provocar a interação problematizadora entre os estudantes e os conhecimentos, orientando-os e incentivando-os na (re)construção do conhecimento, ou seja, além de ter acesso ao conhecimento, é necessário questionar suas implicações tanto para o sujeito que aprende como para os interesses sociais e coletivos da própria sociedade.

Neste sentido, como educadores, devemos estar atentos para sermos de fato facilitadores do processo ensinar/aprender e vigilantes com o discente, para que o mesmo exerça o papel de sujeito ativo nesse processo.

Os dados relativos à pergunta que questionava os estudantes acerca das disciplinas em que possuíam maior dificuldade em suas vidas escolares, estão apresentados na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2:** Distribuição quanto às dificuldades de aprendizagem apontadas pelos estudantes, por área do conhecimento

Área	Curso Técnico em Edificações	Curso Técnico em Informática	Curso Técnico em Enfermagem
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	42,5%	62,5%	60,0%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	15,0%	8,3%	26,6%
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	85%	95,8%	86,7%

Com relação aos motivos que desencadearam as dificuldades de aprendizagem detectamos três categorias, quais sejam: **Desmotivação Pessoal, Natureza da Disciplina e Estrutura Escolar Inadequada.**

No que concerne à desmotivação pessoal na aprendizagem, destacamos os seguintes depoimentos:

- Por falta de interesse, por achar difícil, não me dediquei o bastante (EDIFICAÇÕES, 3).
- Por falta de atenção, falta de compreensão do que estava sendo explicado (EDIFICAÇÕES, 20).
- Não foram os professores, foi minha aprendizagem (ENFERMAGEM, 18).
- Falta de atenção e desinteresse (ENFERMAGEM, 22).
- Falta de compreensão (INFORMÁTICA, 2).
- Por não entender (INFORMÁTICA, 6).
- Falta de entendimento (INFORMÁTICA, 22).

Esses depoimentos destacam a falta de atenção, de compreensão do conteúdo ministrado, ocorrendo, dessa forma, o desinteresse do estudante na aprendizagem. Outro depoimento que nos chamou a atenção foi o de um estudante da zona rural que relata que sua dificuldade refere-se à linguagem adotada na área em que vive, conforme observamos a seguir:

- Na zona rural, a maioria das pessoas tem um dialeto muito diferente da forma "certa" (ENFERMAGEM, 3).



Esse depoimento leva-nos a refletir sobre as variações lingüísticas que são utilizadas pelos estudantes e que, muitas vezes, não são aceitas pela escola. Cavalcanti (2006) observa que existe um grande desconhecimento, por parte dos professores, em relação à forma de abordagem dos fenômenos de variação lingüística em sala de aula. Para a autora, esse fato é agravado pela existência de milhões de brasileiros usuários de variedades estigmatizadas, que foram ao longo dos tempos excluídos, inclusive, de uma educação lingüística formal, dentre esses, a grande maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, conforme pudemos observar no depoimento supracitado.

Para Cavalcanti (2006, p. 16) "a escola preserva muito as formas de prestígio ou padrão, e assim sendo, impõe regras e normas para o estudante mudar completamente sua forma de falar e escrever, sempre prestigiando a forma padrão, em detrimento da variedade do estudante".

Esse fato colabora para que o estudante se sinta diferente e veja a escola como um lugar estranho, do qual ele não faz parte.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2006) ao defender que a linguagem deva ser trabalhada extrapolando os aspectos formais, abordando-se, também, fatores históricos, sociais, geográficos, econômicos, questões de gênero, de preconceito, de norma lingüística, dentre outros.

A desmotivação dos estudantes, ligada à área emocional, reflete-se nas suas ações quando os mesmos relatam a falta de interesse, de afinidade, entre outras, por determinadas disciplinas, dificultando, conseqüentemente, a sua aprendizagem. O aprendizado depende também do estudante, pois quando ele está motivado para apreender as informações que devem fazer parte do seu contexto pessoal, irá incorporar e construir o conhecimento. Para Santos (*apud* ZENTI, 2000), o discente é naturalmente motivado para tudo aquilo que esteja ligado ao momento da vida pelo qual está passando.

Maturana (2002, p. 23) afirma que as emoções refletem as ações das pessoas ou animais e acrescenta que "não é a razão o que leva à ação, mas a emoção [...] cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer".

Na categoria **Natureza da Disciplina**, detectamos como problemas na aprendizagem: matéria complicada e difícil, exigência de atenção por parte dos estudantes, assunto abordado e grande quantidade de conteúdos. São muitas as respostas que evidenciam a natureza da disciplina, também como dificultadora da aprendizagem. Assim, vejamos alguns depoimentos:

Muita leitura, matéria decorativa e cansativa e não podia esquecer um ponto nem data (ENFERMAGEM, 1).

Dificuldade em cálculos (INFORMÁTICA, 14, 15 e 23).

A exigência de estudo na matéria do estudo, por ser mais complicada e difícil de ser compreendida (EDIFICAÇÕES, 23).

Verificamos na maioria das respostas, fatores de impedimento que provocam bloqueio dos discentes na aprendizagem da disciplina. Como educadores, não podemos deixar de observar o educando em todas as suas dimensões; devemos ter a sensibilidade

de para detectar suas dificuldades e interferir. Dessa forma, estaremos estimulando e incentivando o processo de aprendizagem, pois o ensino só é possível na relação com a aprendizagem.

A categoria **Estrutura Escolar Inadequada** contempla os seguintes problemas apresentados pelos estudantes: metodologia inadequada, material didático inadequado, carga horária insuficiente, mudança de professores, falta de base escolar, falta de professores, baixo nível de conhecimento dos docentes, falta de recursos, professores desmotivados, escola pública sem estrutura, professores estressados, professores desqualificados, dificuldade no relacionamento com o professor e professores pouco assíduos. Para os discentes esses são fatores que dificultam em grande medida sua aprendizagem, conforme podemos depreender dos depoimentos a seguir:

Falta de dedicação e problemas enfrentados na organização das escolas públicas (ENFERMAGEM, 4).

Falta de materiais na escola (livros, laboratórios) que facilitassem o aprendizado (INFORMÁTICA, 9).

A falta de recursos para pesquisa e o baixo nível de conhecimento dos docentes (EDIFICAÇÕES, 17).

Descreve Bueno (2001, p. 104) a baixa qualidade do ensino da escola pública no Brasil e lamenta a "cultura de escola de baixa qualidade". Segundo o autor, essa cultura está sendo absorvida por profissionais e estudiosos da educação brasileira devido a "[...] políticas educacionais demagógicas, que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deteriorização das condições de trabalho dentro das escolas [...]" (BUENO, 2001, p. 104).

Segundo os estudantes, a figura do professor tanto pode desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem, como pode dificultar esse processo. A seguir, algumas passagens que expressam o papel do docente como dificultador do processo ensinar/aprender:

Os professores passavam trabalhos e não explicavam conceitos, teorias, que facilitam o aprendizado (EDIFICAÇÕES, 35).

Trauma com professores, criou-se um bloqueio e uma dificuldade de aprender (INFORMÁTICA, 24).

O professor não tinha ensino adequado (ENFERMAGEM, 5).

Entendemos que o discente espera do professor estímulo e compreensão para a sua condição de aprendente. O docente deve contribuir para que o estudante vença os desafios, visando encontrar os caminhos da elaboração do seu conhecimento e, também, deve criar condições que favoreçam a reflexão acerca do sentido desse conhecimento para si e para a sociedade.

O papel do professor nesse momento, apoiando o discente, é fundamental, pois, da mesma forma que pode atraí-lo, pode, igualmente, afastá-lo. Concordamos com Alves (2004, p. 61), quando adverte que "a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda".

A revelação dos estudantes nos surpreende quando denunciam, em todas as turmas pesquisadas, a falta de professor em algumas disciplinas. Vejamos isso nos seguintes depoimentos:

Não tive uma base de ensino mais completa por falta de professor (ENFERMAGEM, 7).  
 Falta de professor (INFORMÁTICA, 17).  
 A falta de professores, matérias mal explicadas (EDIFICAÇÕES, 12).

Em 2002, no IV Congresso Nacional de Educação, Gasparini *et al* (2005) registram o déficit nacional de professores no Brasil, da educação básica à educação superior. Na educação infantil, seriam necessários mais 836.731; no ensino fundamental, 167.706 e, no ensino médio, 215.000 professores (SOUZA *et al*, 2003 apud GASPARINI *et al*, 2005).

A análise acerca dos motivos que levaram os estudantes à escolha do curso também foi de cunho qualitativo. Para proceder à análise, agrupamos as falas dos estudantes por motivos comuns, representando os resultados por meio do Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1: Os motivos que levaram os estudantes à escolha do curso.**

Motivo	Depoimento
Formação profissional	Por causa do curso técnico (EDIFICAÇÕES, 2).O que eu mais queria era fazer um Curso de Enfermagem [...] (ENFERMAGEM, 12).Para obter uma maior qualificação [...] (INFORMÁTICA 4).
Refazer o ensino médio em uma escola de qualidade	Eu resolvi fazer porque gostaria de ter um ensino médio melhor do que eu fiz, porque eu estudei em escolas públicas e gostaria muito de fazer um melhor (EDIFICAÇÕES, 37).
Melhorar o aprendizado	Para melhorar um pouco mais meus conhecimentos [...] (EDIFICAÇÕES, 5). [...]novos conhecimentos que iria adquirir (ENFERMAGEM, 30). Para ter um melhor conhecimento [...] (INFORMÁTICA, 2).
Ingresso no mundo do trabalho	[...] ter um melhor futuro no mercado de trabalho (EDIFICAÇÕES,16).[...] hoje vejo que tenho um futuro para mim e minha família [...] (ENFERMAGEM, 5.)[...] preciso encontrar emprego nessa área para sustentar a família que é carente e necessito de um trabalho (INFORMÁTICA, 3).
Retorno aos bancos escolares	Estava em casa sem fazer nada, sem estudar [...] (EDIFICAÇÕES, 9).[...] não estava fazendo nenhum curso. Não podia estar parada. Temos que estudar (ENFERMAGEM, 27).[...] estou há muito tempo sem freqüentar a sala de aula e me encontro bastante desatualizada [...] (INFORMÁTICA, 19).

Motivo	Depoimento
Fracasso no vestibular	[...] para tentar o vestibular novamente (EDIFICAÇÕES, 27).
Refazer o ensino médio como ponte para o ensino superior	[...] o CEFET oferece um ensino médio excelente dando oportunidade de fazer vestibular em qualquer instituição superior (EDIFICAÇÕES, 30).[...] por ser o colégio que mais aprova no vestibular (INFORMÁTICA, 6).
Pelo valor da instituição	Porque além de uma formação técnica o CEFET é uma das melhores escolas de ensino e o mercado de trabalho visa muito os alunos formados nela (EDIFICAÇÕES, 35). Oportunidade ímpar de fazer este curso na Universidade. Era o curso que mais desejava e não era fácil de conseguir [...] (ENFERMAGEM, 10).Pelo excelente ensino da instituição [...] (INFORMÁTICA, 11).
Identificação pessoal com a área do curso	Porque eu gosto da área, é muito semelhante ao meu perfil [...] (ENFERMAGEM, 1).No momento eu gostaria de fazer um curso de informática [...] (INFORMÁTICA, 15).
Profissão que permite ser solidário	[...]quero ajudar as pessoas a se manterem saudáveis e ser solidária(ENFERMAGEM, 1).
Influência familiar	Porque na minha família tenho duas irmãs enfermeira [...] (ENFERMAGEM,3).
Oportunidade de fazer um curso técnico em escola pública	Não tinha condições de fazer um curso pago e gosto muito da área da saúde (ENFERMAGEM, 29).O CEFET oferece melhor estudo e grátis (INFORMÁTICA, 30).
Repassar os conhecimentos aprendidos	[...] aprender coisas novas aqui para passar os meus conhecimentos para as pessoas dos assentamentos (ENFERMAGEM, 26).
Falta de profissionais na área	Pela falta de profissionais na área (INFORMÁTICA, 5).

O Quadro 1 agrupa os motivos detectados na análise dos dados bem como as turmas que relatam esses motivos e algumas falas que os exemplificam.

Dentre os motivos relatados pelos discentes para a escolha do curso técnico integrado ao ensino médio, destacamos a possibilidade de os alunos terem uma formação profissional, estando esse motivo estreitamente ligado à possibilidade da qualificação profissional que o curso oferece, mesmo considerando que “os sujeitos discentes deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos [...]” (BRASIL, 2006, p. 26).

Outro ponto que nos chamou a atenção nos motivos elencados pelos estudantes foi a possibilidade de refazer um ensino médio com melhor qualidade, retratando, dessa forma, a situação inerente à escola pública brasileira que teve um aumento quantitativo

de matrículas, a partir da década de 90, desacompanhado da melhoria qualitativa (BRASIL, 2006).

Os discentes relatam também a oportunidade de estudar em uma escola reconhecida pela qualidade e que “historicamente atua como referência em vários aspectos que constituem a formação integral” (BRASIL, 2006, p. 19).

Particularmente no Curso Técnico em Enfermagem, 50% relatam que a escolha se deu pelo fato de a profissão permitir ser solidário ou repassar os conhecimentos aprendidos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observando-se o conjunto de dados obtidos junto às três turmas pesquisadas, bem como os referenciais teóricos que dialogaram conosco no desenvolvimento do trabalho, foi possível identificar alguns aspectos, que serão destacados a seguir.

Primeiramente, constatamos que os estudantes das três turmas pesquisadas são bastante jovens, revelando um processo de juvenilização nas turmas do PROEJA.

Esses dados revelam um processo de juvenilização da EJA, em nosso país, agravado, entre outros fatores, pela distorção idade-série na educação básica denominada *regular* que, em 2003, atingiu o percentual de 54,5% (BRASIL, 2006).

Outro dado que merece destaque é o percentual de 90% dos estudantes do Curso Técnico em Edificações que já possuem o Ensino Médio, o que pode ser explicado pelo fato de que, dentre os três cursos pesquisados, somente naquele houve processo de seleção por meio de vestibular. Nesse sentido, compreendemos que, selecionar os estudantes que irão participar de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos, pela via do vestibular é de certa forma, excluir, mais uma vez, do sistema formal de ensino, os grupos que há muito foram excluídos.

Os dados supracitados, aliados ao pouco tempo em que esses estudantes abandonaram a escola, levam-nos a refletir acerca do público-alvo ao qual o PROEJA se propõe a atender: jovens e adultos, com trajetórias escolares descontínuas, objetivando a elevação do nível de escolaridade desse público. Ou seja, de certa forma, o PROEJA, no que se refere às turmas investigadas, não está atendendo aos grupos destinatários aos quais se propõe a atender. Nesse sentido, é fundamental que sejam repensadas as formas de seleção que foram utilizadas para formar os grupos participantes dos cursos pertencentes ao PROEJA.

Por outro lado, não podemos perder de vista que um dos motivos elencados pelos estudantes acerca da decisão de fazer o curso técnico é refazer o ensino médio em uma escola de melhor qualidade. Esse motivo, aliado aos relatos dos estudantes referentes à precariedade da escola pública em que estudaram, leva-nos a concluir que o PROEJA, de certa forma, está incluindo os “menos excluídos”, ou seja, aqueles que, embora tenham o ensino médio concluído, não tiveram a chance de fazê-lo em uma escola pública de qualidade, pois, em nosso país, “cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade” (BRASIL, 1998, p. 29)

Com relação à condição de trabalhador do estudante, pudemos concluir que, nas turmas pesquisadas, o turno em que é ofertado o curso foi determinante na condição de trabalhador ou não dos estudantes. A pesquisa ainda revelou que, dos estudantes que trabalham, existe um grande contingente exercendo suas funções na informalidade. Isso reforça o PROEJA como um Programa de inclusão de jovens e adultos no sistema público de educação profissional, com a finalidade de obter uma profissionalização que contribua para a inclusão sociolaboral desse contingente, a fim de que se insiram no mundo do trabalho pela via formal, haja vista que o PROEJA faz parte de “[...] um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica” (BRASIL, 2006, p. 8).

Outra questão revelada na pesquisa foi o fato de que, salvo algumas exceções, os estudantes são provenientes de escolas públicas. Nesse sentido, não podemos deixar de levar esse fato em consideração quando da análise das facilidades e dificuldades de aprendizagem relatadas pelos estudantes em suas vidas escolares.

Os estudantes afirmam a importância do professor, a natureza das disciplinas e motivação pessoal, como fatores determinantes na facilitação do processo de aprendizagem. Assim, acreditamos que as mudanças e desafios da educação e do mundo do trabalho impõem um repensar do educador acerca de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o docente deve constantemente pensar sua prática e refletir tentando melhorá-la sempre. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2003, p. 38).

Não podemos perder de vista que o PROEJA é um Programa que visa a atender sujeitos excluídos do sistema formal de ensino. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se fazer um trabalho com o estudante visando promover a sua motivação pessoal. Motivação que deve estar presente tanto no processo do ensinar quanto no de aprender. Essa é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós (ZENTI, 2000).

Constatamos ainda que a carga horária semanal de trabalho dos estudantes que exercem algum tipo de atividade laboral é bastante alta, o que nos leva a pensar nos cursos do PROEJA em tempos e espaços próprios, rompendo com a estrutura rígida que faz parte do cotidiano da escola que oferta a educação básica denominada *regular*.

Enfatizamos que os cursos do PROEJA devem possuir planos fundamentados em um novo paradigma teórico e pedagógico para esse campo de conhecimento emergente que integra três áreas distintas.

Destacamos, ainda, que estamos diante de um grande desafio: consolidar o PROEJA, para que esse Programa se transforme em política pública educacional do Estado brasileiro. Se isso não ocorrer, continuará acontecendo a exclusão desses jovens e adultos, aumentando, dessa forma, a dívida social que o Brasil tem com esses coletivos, que, ao longo do tempo, tiveram negado seu acesso à educação escolar.

Finalmente, na qualidade de profissionais de educação, sonhamos com o dia em que programas como o PROEJA não mais sejam necessários: dia em que a sociedade

brasileira será tal que a educação básica e a educação profissional públicas, gratuitas, laicas e de qualidade sejam acessíveis a todos que a elas tenham direito, ou seja, todos os brasileiros/as, independentemente, entre outros aspectos, de origem socioeconômica, religião, características étnico-raciais, gênero ou questões geracionais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor, com meu carinho**. Campinas (SP): Verus, 2004.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

BRASIL. **Parecer CEB 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCN15\\_1998.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCN15_1998.pdf)> . Acesso em: 21 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **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: 26 jul. 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Procedimentos metodológicos para abordar questões de variação lingüística em uma turma da educação de jovens e adultos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2511—Int.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2007.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GASPARINI, Sandra Maria; Barreto; SANDHI MARIA; Assunção Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2. p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil**. São Paulo: DHESC, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>>. Acesso em: 01 abr. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MAIA, Sônia. **Maturidade e aprendizagem**. Disponível em: <[www.pgie.ufrgs.br/alunos\\_esp/soniam/public\\_html/maturi.htm](http://www.pgie.ufrgs.br/alunos_esp/soniam/public_html/maturi.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2007.

MATURANA, Humberto.  **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de educação profissional e tecnológica**. Natal: 2006. Disponível em: <[http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos/pos-graduacao/especializacao-Proeja/Textos/o\\_proeja\\_e\\_a\\_rede\\_federal\\_de\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica\\_salto.doc/view](http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos/pos-graduacao/especializacao-Proeja/Textos/o_proeja_e_a_rede_federal_de_educacao_profissional_e_tecnologica_salto.doc/view)>. Acesso em: 15 ago. 2006.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal, 2006 (mimeo).

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ZENTI, L. **Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós**. Disponível em: <[http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed134\\_ago00/html/cresca](http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed134_ago00/html/cresca)>. Acesso em: 12 mar. 2007.





# Capítulo 11

## **AÇÕES METODOLÓGICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALCANÇAR A FUNÇÃO EQUALIZADORA DA EJA: o caso do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade EJA**

Ana Lúcia Sarmiento Henrique<sup>1</sup> – CEFET-RN – analucia@cefetrn.br  
Leonor de Araújo Bezerra Oliveira<sup>2</sup> CEFET-RN – leonor@cefetrn.br  
Sandra Maria Borba Pereira<sup>3</sup> – UFRN – sandraborba@interjato.com.br

“O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não sempre estão iguais, ainda não foram terminadas, mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam”.  
(Guimarães Rosa)

### **1 SITUANDO O PROBLEMA**

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade EJA é parte do Projeto de Formação Profissional de Nível Técnico para Jovens e Adultos de Áreas de Reforma Agrária no Estado do Rio Grande do Norte (PRONERA), que se constituiu numa parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Rio Grande do Norte (INCRA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST/RN). Conta com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e tem como objetivo a formação de jovens e adultos numa proposta de educação que valorize os saberes dos sujeitos do campo, articulando-os com os saberes sistematizados historicamente pela humanidade.

O curso, na sua primeira versão, em 2006, teve a turma integralizada através de indicação dos coordenadores dos assentamentos em parceria com o INCRA.

---

<sup>1</sup> Professora do CEFET-RN, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN –, mestre em Linguística Aplicada pela UFRN e doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

<sup>2</sup> Professora do CEFET-RN, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN –, mestre em Linguística Aplicada pela UFRN.

<sup>3</sup> Professora da UFRN, pedagoga, mestra em Filosofia pela UFPE e doutoranda em Educação pela UFRN.

Em que pese a larga experiência do CEFET-RN e seu reconhecimento como referência no Estado por sua oferta de educação profissional pública, gratuita e de qualidade, para a Instituição, esse curso, iniciado no primeiro semestre de 2006, está sendo uma experiência inédita, uma vez que o Centro ainda não havia atuado na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Especificamente em Língua Portuguesa, a atuação em sala de aula, já nos primeiros dias do Curso, mostrou que o material didático utilizado nos cursos *regulares* do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) não atendia às necessidades dos alunos inscritos no Projeto, por desconsiderar a trajetória educacional descontínua dos alunos e a diversidade existente no grupo em relação ao conhecimento dos conteúdos da educação básica. Em outras palavras, o material produzido antecipadamente, tendo como base os conteúdos discriminados no projeto do curso, a representação social que tínhamos de alunos que terminam o Ensino Fundamental, o nível exigido para a inscrição no Curso, o nível de conhecimento dos alunos que fazem esse mesmo curso na Instituição e a função social do CEFET-RN, expressa no seu Projeto Político-pedagógico não atendeu à especificidade daquele grupo. Além disso, ao lado da diferença de idade, tão comum em alunos da modalidade EJA, encontramos também diversos níveis de maturidade intelectual, de conhecimento dos conteúdos da educação básica, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos lingüísticos.

Nesse contexto, considerando a realidade encontrada e a inviabilidade da utilização da apostila preparada para o Curso, resolvemos descartar o que havia sido produzido e preparar material *ad doc* que pudesse atender tanto às necessidades do grupo de alunos como às necessidades individuais visualizadas a cada encontro.

Por se tratar de um curso técnico de nível médio integrado, uma pergunta, embora não de forma explícita, sempre guiava essa atividade de preparação de material e seleção de estratégias de atuação: que estratégias metodológicas e que material didático de língua portuguesa podem permitir a integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade EJA?

Ao mesmo tempo, havia a preocupação de atender às necessidades dos alunos, fazendo as adaptações curriculares necessárias, sem perder de vista o perfil profissional de conclusão, presente no Projeto do Curso. Ademais, guiava essa atividade a concepção de educação profissional expressa por Manfredi (2003), para quem a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca que

extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio (MANFREDI, 2003, p.57 *apud* BRASIL, 2006, p.35).

Mas para que o leitor possa compreender melhor o percurso desse trabalho, convém conhecer em linhas gerais o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e seus alunos.

## 1.1 O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Como forma de ampliar a atuação dos CEFET's, em 14 de junho de 2005 é assinada pelo Ministro da Educação a Portaria Nº 2.080, que, 10 dias depois, transforma-se no Decreto de Nº 5.478, de 24 de junho de 2005<sup>4</sup>. Esse instrumento legal institui no âmbito dos centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Com base nessa legislação, o INCRA e o CEFET-RN propõem a criação de um curso técnico de nível médio nessa modalidade de ensino, cujos objetivos, são, segundo o Projeto do Curso:

Promover a formação de jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária do Rio Grande do Norte em Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA, visando contribuir para a consolidação de políticas públicas para a educação no campo;  
Oportunizar aos agricultores (as) das áreas de Reforma Agrária e comunidade de pequenos agricultores, acesso à educação, que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada (CEFET-RN, 2005, p 10).

Esses objetivos embasam o perfil de formação do profissional concluinte do Curso Técnico de nível Médio em Controle Ambiental.

Ainda sobre o Projeto é interessante destacar alguns dos princípios que regem o trabalho: a **educação** é entendida como um processo de formação humana que articula referências culturais e políticas, a fim de possibilitar a intervenção dos jovens e adultos na realidade em função de novas políticas para o campo; o **trabalho** é percebido como princípio educativo, pois permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Da mesma maneira, a **pesquisa** também é percebida como parte do processo educativo por desenvolver a autonomia do educando.

Além disso, a relação entre educação, cultura, trabalho, economia, ciência e tecnologia é base para o trabalho pedagógico, a fim de propiciar o desenvolvimento social e econômico igualitário. Para isso, outro princípio fundamental emerge: a necessidade de utilizarem-se metodologias que possibilitem a autonomia, o diálogo, a inter-relação entre os conhecimentos integrantes dos módulos, a contextualização dos conhecimentos, a problematização a partir de situações significativas do cotidiano dos jovens e adultos.

---

<sup>4</sup> Revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com uma filosofia distinta do anterior.

Outro princípio fundante do processo ensino-aprendizagem é propiciar a busca da identidade de uma escola do campo em que haja a ruptura entre rural-urbano, considerando a identidade cultural dos jovens e adultos situados historicamente. Existe, no entanto, um princípio que transpassa todos os demais, e sem o qual o profissional é mero instrumento na sociedade: o desenvolvimento de valores humanos voltados para a solidariedade, o respeito mútuo, o compromisso com a democracia ampliada, o desenvolvimento e a sustentabilidade do país.

No CEFET-RN, o curso começou no primeiro semestre de 2006, com previsão para finalizar em 2008. Até o momento da escritura deste capítulo, ministramos três módulos, o que corresponde a 280 horas-aula, sendo 250 de aulas presenciais e 30 horas-aula destinadas ao Tempo Comunidade (TC), porém as atividades desenvolvidas ou pensadas para essa terceira etapa não serão consideradas neste trabalho.

É necessário lembrar também que os alunos estudam em regime de internato durante cada módulo, que é ministrado no Centro de Formação Patativa do Assaré, em Ceará-mirim. Esses módulos têm duração variada (entre 06 e 09 semanas), dependendo da carga horária destinada a eles. Como os professores são do CEFET-RN, todos morando em Natal, a coordenação do curso optou por ocupar um dia inteiro com uma mesma disciplina, totalizando 10 horas de atividades diárias.

Além disso, é importante lembrar que dois fatores guiaram a escolha dos temas de língua portuguesa para discussão: o fato de os alunos serem ligados ao Movimento dos Sem-Terra, cuja prática cotidiana no próprio Centro de Formação inclui a discussão política; e o fato de se tratar de uma turma de Controle Ambiental. Esse último fator também permitiu o trabalho transdisciplinar ao final de cada módulo.

O TC é desenvolvido após cada módulo, com acompanhamento dos professores e monitores, e avaliados em um encontro presencial de dois dias correspondentes a 20 horas relógio, totalizando 100 horas de encontros ao final dos cinco módulos. Essas atividades são intermediárias entre as etapas presenciais e constam de estudos e atividades em que se pode desenvolver a interdisciplinaridade. É um momento também em que o conteúdo teórico discutido em sala ganha corpo na prática da pesquisa em cada comunidade de origem.

Portanto, o curso é modular com o regime de internato no Tempo Presencial (TP), em que os alunos assistem às aulas da base nacional comum e da base de formação profissional. Após esse período, eles voltam a suas comunidades para vivenciarem o Tempo Comunidade (TC). Após o TC, eles voltam à escola para apresentarem o que realizaram ou elaboraram. Além da apresentação oral, os alunos entregam um relatório dessas atividades.

As atividades do TC estão em consonância com a assunção da pesquisa como princípio educativo, que permite a construção da autonomia do educando ao mesmo tempo em que permite a construção de conhecimento e não a mera reprodução ou aplicação de conteúdos adquiridos em sala de aula. É ainda o principal momento em que a transdisciplinaridade pode se concretizar.

## 1.2 Descrição do Grupo de Alunos

O público de EJA é reconhecidamente diferenciado, devido a sua condição histórica de exclusão econômica, social, educacional e pelo tratamento político dado ao tema da educação desse grupo ao longo da história. Para pensar a educação para todos, é preciso comprometer-se com a redução das desigualdades sociais existentes no país, as quais “manifestam-se claramente na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos” (BRASIL, 2004, p.19).

Nesse sentido, não se pode pensar a EJA nas suas funções equalizadora, reparadora e qualificadora sem levar em consideração as condições objetivas constituintes desse público. Para responder positivamente às funções supracitadas da EJA, permitindo, portanto, que a educação funcione como fator de transformação social, é imprescindível que seja feita uma caracterização sistemática desse público.

Imbuídas dessa concepção, realizamos uma coleta de dados em sala de aula através do preenchimento de uma ficha cadastral, atendendo, simultaneamente, a dois objetivos: a informação sobre cada um dos alunos e a avaliação da capacidade individual para preencher adequadamente o gênero textual citado. A ficha era um texto de baixa complexidade e constava dos seguintes itens: sexo, idade, estado civil, escolarização e inserção laboral.

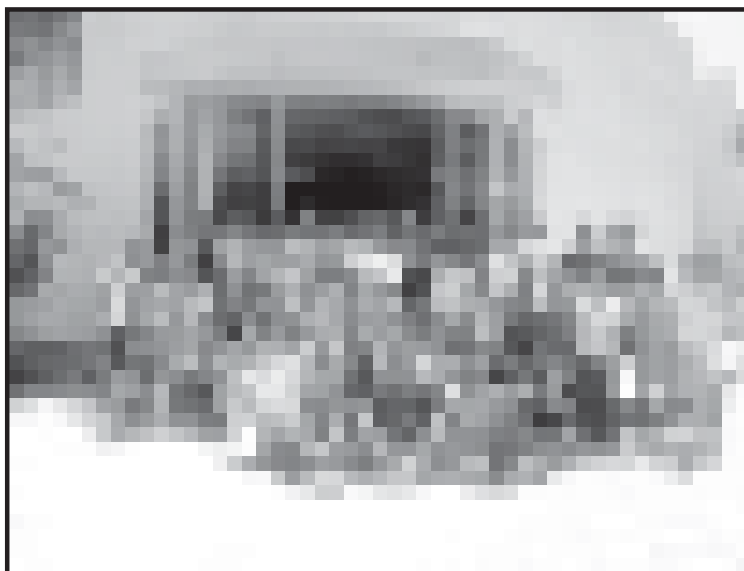


Foto: Ana Henrique, 2006. Acervo particular.

**Figura 1** – Turma de Controle Ambiental na Modalidade EJA/2006

### 1.2.1. Sexo

Dos 50 alunos que responderam à ficha, 39 são do sexo masculino e 11, do sexo feminino, o que, em termos percentuais, significa 78% de homens e 22% de mulheres.

Considerando a necessidade de afastamento do núcleo familiar para a participar do Curso, essa distorção de gênero reflete claramente que as mulheres, por sua condição de mulher, que muitas vezes assumem encargos familiares ligados a trabalhos domésticos, a cuidados com a saúde de parentes e a educação de irmãos menores, ficam impossibilitadas de aproveitar oportunidades de crescimento intelectual e profissional.

### **1.2.2. Idade**

Em relação à faixa etária, percebe-se, nesse grupo, uma característica marcante da EJA hoje no Brasil: a presença considerável de jovens (50% dos alunos situam-se na faixa etária entre 17 e 20 anos). Segundo o Documento Base do PROEJA, isso seria explicado “em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental *regular*” (BRASIL, 2005, p. 6).

Analisado por si só, esse dado mostra que os alunos do curso estão em uma faixa etária muito pouco diferente daquela prevista para os discentes do ensino médio. Esses jovens buscam na EJA uma *tábua de salvação* para suprirem deficiências acumuladas ao longo de sua trajetória escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, conforme veremos quando fizermos uma análise comparativa entre a faixa etária e o nível de escolarização.

### **1.2.3. Estado Civil**

No grupo de alunos, vimos que apenas um deles (do sexo masculino) é casado, o que corresponde, em termos percentuais, a 98% de alunos solteiros. O dado referente ao sexo do aluno casado é interessante, pois confirma, de certa forma, a facilidade própria do gênero masculino em ter acesso a oportunidades de crescimento intelectual, que possam demandar regime de internato por vários meses em um ambiente coletivo. A ausência de mulheres casadas pode significar um impedimento causado por uma situação socialmente inerente ao gênero feminino, cuja liberdade é ainda bastante tolhida em nossa sociedade.

### **1.2.4. Escolarização**

Se considerarmos que o propósito de um curso dessa natureza deveria, conforme recomenda o Documento Base, ter como meta a elevação da escolaridade, constatamos que 82% das vagas, cujo preenchimento ficou a cargo da coordenação do MST, foram ocupadas por pessoas que já têm o ensino médio completo ou ainda estão cursando este nível de escolaridade. Esse dado pode ser visto como uma distorção em relação à recomendação do PROEJA. Percebe-se, portanto, que apenas 16% dos alunos possuem somente ensino fundamental completo e seria o público destinatário desse curso. Do total de alunos, 34% possuem o ensino médio incompleto e, por isso, também poderiam estar fazendo o curso, apesar de alguns terem declarado informalmente estarem cursando concomitantemente o ensino médio normal em sua comunidade e o curso técnico de nível médio integrado oferecido pelo CEFET-RN. Essa situação, além de ferir o caráter ético-financeiro, pelo fato de o aluno estar ocupando, simultaneamente, duas vagas na rede pública de ensino, mereceria um olhar mais cuidadoso, a fim de se buscarem as causas e as possíveis alternativas, para que não haja duplo investimento de recursos em apenas um sujeito.

Continuando nossa análise, percebemos que 48% dos alunos possuem o ensino médio completo e, nesse caso, não deveriam estar inscritos no curso de nível médio técnico integrado, mas, oportunamente, em um outro curso técnico subsequente (BRASIL, 2006), o qual teria menor duração e ofereceria apenas disciplinas técnicas.

Os demais 2% não possuem o ensino fundamental completo e, portanto, legalmente não poderiam estar inscritos no curso.

### **1.2.5. Inserção laboral**

Entre os alunos matriculados, 80% não trabalham; 16% trabalham; e 4% não responderam à questão. Essa informação diferencia claramente esse grupo do público normal de EJA. Isso poderia ser explicado, tanto pela pouca idade dos alunos, como também pelo fato de o curso ser realizado em regime de internato, em módulos, com duração de cerca de 2 meses cada um.

### **1.2.6. Tecendo alguns comentários adicionais**

Se passarmos agora a pensar qualitativamente sobre os dados, confrontando as informações referentes à idade, à escolaridade e à inserção dos alunos no mundo do trabalho, percebemos que o nível de escolaridade desse grupo está acima do previsto legalmente para o público de EJA, embora essa certificação não corresponda de fato ao nível de conhecimento demonstrado no percurso pedagógico; a idade, que também difere do historicamente encontrado nessa modalidade de ensino no Brasil, é um dado confirmador do processo de juvenilização da EJA. Além disso, o fato de a grande maioria dos alunos não estar ainda inserida no mundo do trabalho torna esse público atípico dentro do contexto da EJA.

Esse público possui, portanto, um perfil que difere do normalmente encontrado nessa modalidade. Isto ocorre, possivelmente, entre outras razões, por se tratar de um curso resultante de um convênio específico entre MDA/INCRA/MST e o CEFET-RN.

Vale a pena registrar ainda algumas observações resultantes da nossa prática pedagógica. Levando-se em conta o fato de já termos tido oportunidade de interagir com o grupo durante dois módulos consecutivos, verificamos que o grau de escolaridade declarado não corresponde necessariamente ao equivalente grau de conhecimento. Essa disparidade gerou uma enorme dificuldade durante o processo pedagógico, especialmente no nosso caso, como professoras de Língua Portuguesa. Os alunos apresentam perfis muito diversificados, tanto no que se refere a conhecimentos específicos dos conteúdos, quanto ao domínio da própria língua. Assim, alguns encontram-se ainda na fase pré-silábica, confundindo a pronúncia de letras e de sílabas e soletrando cada sílaba para só então pronunciar as palavras; outros já conseguem ler frases inteiras, mas não parecem compreender o que estão lendo; outros ainda lêem e compreendem pequenos trechos, mas apenas num nível muito superficial; outros, porém, conseguem ler, com-



preender e interpretar textos curtos de vocabulário simples; outros, finalmente, lêem, compreendem, interpretam, fazem analogia e discutem com segurança idéias e textos de um maior grau de complexidade.

No que se refere à escrita, esse quadro se repete e os níveis variam dos que ainda desenham as palavras até os que já têm uma autonomia relativa para produzir textos, a partir das situações propostas.

## **2 EXPLICITANDO TERMOS**

Quando se escuta falar em curso técnico de nível médio integrado, algumas perguntas emergem: O que significa integrar? O que é educação? E educação média? Que concepção de educação profissional deve embasar um currículo integrado? O que significa currículo integrado? O que integrar?

Neste item, tentaremos responder a essas questões, começando com a definição do vocábulo *integração*, da explicitação de nossa concepção de educação, de ensino médio, de educação profissional, de currículo e de currículo integrado. Em seguida, exporemos nossa concepção de língua, de ensino de língua portuguesa e de educação profissional técnica de nível médio.

A palavra *integrar*, etimologicamente, significa completar, tornar inteiro. Pensar, então, a integração entre a educação básica de nível médio com o ensino profissional na modalidade EJA, significa muito mais que unir os conteúdos do ensino médio com os conhecimentos necessários ao desempenho de uma determinada profissão, destinando a ação pedagógica a um público específico historicamente excluído dos processos formais de educação.

Com base no sentido etimológico dessa palavra, este item pretende trazer à discussão as concepções de educação em seu sentido amplo, de ensino médio, de educação profissional, de educação na modalidade de jovens e adultos para se pensar a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA que possibilite uma educação científico-tecnológico-humanística, em que estejam incorporados, de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, os conhecimentos das ciências denominadas duras como as ciências sociais e humanas, visando a uma formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo. Essa denominação implica competência técnica e ética, que se revela em comprometimento com as transformações sociais, políticas e culturais e numa atuação profissional pautada na edificação de uma sociedade justa e igualitária.

### **2.1 Educação**

Segundo Meirieu, a educação é uma operação que consiste em adaptar indivíduos a um certo ambiente, em transformá-los para o exercício de papéis sociais cujos conteúdos estão sempre mais ou menos determinados. Mas, além disso, educar também é eman-

cipar: é fazer possível o surgimento do outro, já que a finalidade última é, na realidade, a emergência de um sujeito livre, de uma vontade capaz de escolher seus próprios fins, de efetuar suas escolhas da forma mais lúcida possível, de decidir com independência seus próprios valores (MEIRIEU, 2001, p. 66-67).

Para Freire (2000b), educar é ajudar o educando a ser cada vez mais sujeito, é ajudar a *ad-mirar* e desvelar a realidade. É fazer com que o sujeito chegue à conscientização e, em conseqüência, à desmitificação.

A conscientização é a percepção objetivada crítica da realidade. Utilizando os termos do próprio Freire (2000b), *estar imerso* na realidade é ransfo-la ingenuamente, enquanto *insertar-se* na realidade é ransfo-la criticamente, é *situar-se* para atuar, porque, quando o sujeito se situa, a realidade se lhe desvela.

Tracemos um paralelo entre a inserção na realidade e o ato de nadar embaixo d'água. A água nos envolve como nos envolve a própria realidade. Assim, *estar imerso* na realidade é submergir e nadar em águas escuras, através das quais não se pode ver mais que a si mesmo, enquanto que a *inserção* na realidade permite que se nade em águas claras e, por isso, é possível ver o que o rodeia. Assim, "a *inserção* é um estado mais sagaz que a *imersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica" (FREIRE, 2000b, p. 135).

Para se chegar à conscientização, é necessário perceber a relação que se estabelece entre opressor e oprimido e reconhecer-se nela. Essa categoria freireana tem uma amplitude que vai muito além da simples referência à luta de classes entre pobres e ricos, entre colonizador e colonizado. Pode ser pensada para toda situação em que alguém ou algo sobrepõe sua voz à de outro, fazendo-o calar-se. Assim, por exemplo, o domínio da razão tecnológica é opressor, a educação de talante utilitarista e instrumentalista é opressora, a homogeneização é opressora, o totalitarismo é opressor.

Além disso, é preciso, de um lado, destacar a função instrumental da educação como meio de transmissão de conhecimentos e habilidades e, de outro, a função constitutiva (JOVER, 1991) mesma da tarefa de educar, a formação do sujeito mediante a assunção de valores e de tecnologias de reflexão sobre si mesmo e sobre a realidade que o rodeia.

Podemos, pois, afirmar que da relação educativa se espera uma melhora, um aperfeiçoamento. Isto é, só são consideradas ações educativas aquelas que supõem uma mudança de estado, uma melhoria dos agentes envolvidos. A educação tem, portanto, um caráter perfectivo que não se lhe pode negar, é ação intencionada, é ação sobre o outro, é também reflexão e ação do homem sobre o mundo para ransforma-lo e sobre si para transformar-se.

## 2.2 Ensino Médio

Sabemos que, historicamente, o Ensino Médio, apesar de ser considerado a última etapa da educação básica, sempre foi mera transição entre o ensino fundamental e o superior.

Além disso, a questão histórica da dualidade entre ensino médio e ensino profissional tem sido a *pedra no sapato* da educação brasileira. Enquanto o ensino profissionalizante sempre teve o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho, com a *qualificação* dos excluídos para se transformarem em mão-de-obra com o objetivo de aumentar a produção das empresas, o Ensino Médio terminava por “referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares” (KUENZER, 2000, p.15).

Em resumo, o Ensino Médio no Brasil, que enfrenta a tensão entre a educação geral e a educação específica, não tem terminalidade; é passagem para o ensino superior, quando, na verdade deveria estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho ou nas palavras de Kuenzer, o Ensino Médio deveria “ser geral sem ser genérico, incorporando o trabalho sem ser profissionalizante, no sentido estreito” (KUENZER, 2000, p. 16).

Essa concepção, no entanto, tem mudado: cada vez mais se exige da escola uma formação básica de nível médio com uma educação geral sólida, que dê aos alunos condições de utilizarem-se dos conhecimentos teóricos socialmente acumulados para pensar a realidade a fim de transformar informações científicas em conhecimentos aplicáveis no seu cotidiano; que permita que eles estabeleçam relações entre os conhecimentos adquiridos (interdisciplinaridade); e compreendam o sentido de cada novo conhecimento para sua própria vida e a dos demais seres humanos.

### **2.3 Educação Profissional**

A educação profissional no Brasil teve historicamente um talante instrumentalista, voltada para a empregabilidade do sujeito trabalhador.

Esse tipo de educação era destinado às classes menos favorecidas, aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo e que necessitavam de alguma formação escolar.

Essa dualidade histórica marcou profundamente o ensino profissional no Brasil bem como “a trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1997, p.13). Isso se revela na existência de dois projetos pedagógicos distintos para *cidadãos de primeira* ou de *segunda categoria*. Em outras palavras, o dualismo se expressa na educação propedêutica para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os filhos das classes trabalhadoras.

No entanto, as constantes transformações por que passa a sociedade moderna criam novas exigências de formação, principalmente, no que se refere à educação profissional e tecnológica. É necessário, então, romper a dicotomia entre a educação básica e o ensino técnico historicamente presente na educação e pensar um ensino profissional que resgate a formação humana em sua totalidade, integrando ciência e cultura humanística, tecnologia e arte.

Dessa forma, deve-se pensar em uma educação profissional que integre a formação propedêutica propiciada pelo ensino médio e a formação profissional propiciada pelo ensino técnico, visando à formação integral do profissional-cidadão, conjugando a inter-relação entre os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos.

### **2.3 Educação de Jovens e Adultos**

Os estudiosos da educação de jovens e adultos são unânimes em afirmar que, nos níveis fundamental e médio, no Brasil, a EJA é marcada pela descontinuidade e por efêmeras políticas públicas (BRASIL, 2000; BRASIL, 2006; PAIVA, 2006; MOURA, 2006). A atenção do Estado a esse contingente, em geral, circunscreve-se ao nível de alfabetização. No entanto, é necessário pensar em políticas permanentes para esse contingente de excluídos da escola regular, de forma que se possa reparar a negação ao direito de estudar de que foi vítima esse público quando se encontrava na correlação adequada entre idade e ano em seu itinerário educacional, bem como propiciar a reinserção no sistema educativo, de modo a permitir a igualdade de oportunidades para todos os que tiveram sua trajetória pedagógica interrompida. Além disso, trata-se também de permitir a qualificação profissional (que não deve ser confundida com a pura instrumentalização para assunção de postos de trabalho), a fim de possibilitar uma educação em consonância com a concepção de formação integral do cidadão. Trata-se de pensar a educação geral como parte inseparável da educação profissional e da educação para o mundo do trabalho, buscando garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para sua atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade.

Visando, portanto, contribuir para uma educação humanizadora, a ação educativa para esse grupo não se deve restringir ao nível básico. É necessária a elevação do nível de escolaridade integrada à profissionalização, a fim de contribuir para a integração sociolaboral desses jovens e adultos historicamente discriminados e com trajetória educativa descontínua.

### **2.4 Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA**

Partindo da concepção de educação como humanizadora, de educação profissional como formação integral do sujeito para atuação consciente, crítica e ética no mundo do trabalho e da necessidade de reparar o erro histórico, que gera contingentes de alijados do processo educativo formal, a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA deve proporcionar educação humanística e científica, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, deve propiciar a formação integral do educando, de modo a contribuir para a integração social desse coletivo. Além disso, essa oferta compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, ela

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 (MOURA, 2006, p.12).

Para que uma educação assim seja implementada, é necessário que esteja amparado por uma concepção de currículo que permita a integração.

## **2.5 Currículo Integrado**

Na perspectiva do que propõe o PROEJA, currículo integrado pressupõe uma ruptura paradigmática, significa inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio que considera o mundo do trabalho e que leve em conta os mais diversos saberes produzidos em diversos espaços sociais, assumindo a formação integral do sujeito, preparando-o para compreender e compreender-se no mundo como sujeito-trabalhador.

Especificamente, em língua portuguesa, significa pensar um currículo em que o ato de ler não seja mera decodificação da palavra escrita, mas no qual a linguagem seja percebida em sua estreita relação com a sociedade e com o sujeito que produz linguagem e que por ela é produzido.

## **2.6 Concepção de Língua**

Para se tentar trabalhar a língua portuguesa em um currículo integrado, a concepção de língua que se assume é fundamental. Assumimos com a Análise do Discurso de linha francesa que a língua é produto do trabalho social e histórico de uma comunidade (GERALDI, 2003) e está sendo sempre retomada pelos falantes, que ao usá-lo, retomam o estabilizado e podem estabilizá-lo na concretude do discurso, nos processos interativos de uso. É um movimento dinâmico de ação com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem. Dessa maneira, a língua é uma sistematização sempre em aberto, a qual precisa ser analisada sempre em um contexto de interação social.

Além disso, não se podem esquecer as relações de poder que estão presentes no ato discursivo.

## **2.7 Ensino de Língua Portuguesa**

Em virtude de sua relação estreita com a sociedade, o ensino de língua portuguesa deve orientar a seleção de seus conteúdos às necessidades reais da comunicação, deve levar em consideração não só as formas estabilizadas, mas a sistematização aberta, que é um processo fecundo de criação, de ação do sujeito sobre a língua. Como a língua se realiza no discurso, esse deve ser o objeto primeiro de reflexão.

O ensino de língua, nessa perspectiva, deve ser produtivo (TRAVAGLIA, 1996), ou seja, deve ensinar novas habilidades lingüísticas, aumentar os recursos lingüísticos que o aluno possui, de modo que ele tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades para uso nas diversas situações com as quais se depara ao longo de sua existência.

### **3 METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E OBJETIVO**

O método de abordagem do objeto foi o hipotético-dedutivo, por meio de um estudo etnográfico, sob o enfoque da pesquisa-ação educativa. Entrevistas, questionários e observação participante foram as técnicas utilizadas para a coleta de dados.

A análise dos dados insere-se no paradigma qualitativo (COOK; REICHARDT, 1986, GOETZ; COHEN; MANION, 1990; SERRANO, 1994; GIBBONS, 1995) pela relação indissociável entre a realidade analisada e os sujeitos envolvidos no processo, cuja relação dinâmica exige interpretação e atribuição de significados.

O paradigma qualitativo requer um método qualitativo de pesquisa. Entre eles, escolhemos, devido ao próprio objeto de análise, fazer uma pesquisa de desenho etnográfico. No entanto, não se pode deixar de explicitar aqui que, além da descrição, característica da investigação de cunho etnográfico, este estudo pretende propor estratégias de intervenção. Portanto, o desenho etnográfico será um meio de compreender a realidade para tentar intervir, o que, de certa forma, limita esse estudo também com o paradigma crítico (YUNI; URBANO, 2005) ou enfoque sociocrítico (SERRANO, 1994).

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas com os alunos do Curso, professores da parte específica dos conteúdos e pedagogas, além de questionários aplicados como forma de manter uma observação continuada ao longo do período de pesquisa. Utilizamos também a observação-participante que contou com a colaboração das monitoras.

O objetivo deste trabalho de pesquisa é propor estratégias metodológicas e material didático de língua portuguesa que permitam a integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas propedêuticas do ensino médio e as específicas da educação profissional no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### **4 IDENTIFICANDO DIFICULDADES... REDEFININDO ESTRATÉGIAS**

Como foi explicitado no item que trata da descrição dos alunos do curso, há uma heterogeneidade flagrante entre eles no que se refere à competência e ao conhecimento lingüísticos. Essa heterogeneidade trouxe como consequência uma série de dificuldades para o desenvolvimento do conteúdo selecionado, além da já citada necessidade de refazer todo o material didático. Na prática, foi preciso revisar conteúdos basilares da

educação fundamental no que se refere ao desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Além disso, optou-se por estabelecer um diálogo pedagógico entre as várias disciplinas envolvidas no curso, considerando que todas faziam parte da mesma realidade e utilizavam-se da língua materna como mediação pedagógica.

#### **4.1 Atividades Desenvolvidas**

Devido às limitações impostas por esta publicação, optamos por citar e descrever apenas algumas das estratégias aplicadas na nossa trajetória pedagógica, enfocando-as a partir das quatro habilidades com as quais buscamos trabalhar ao longo dos dois primeiros módulos: ouvir, falar, ler e escrever<sup>5</sup>.

##### **4.1.1 Atividades relativas à escuta de textos**

Houve a necessidade de se trabalhar essa habilidade porque se percebeu que grande parte dos alunos tinha problemas de concentração e, como consequência, apresentava dificuldades em escutar o outro. Entre as estratégias que utilizamos houve o **ditado com música**, a **leitura individual e coletiva** de textos e os **debates orientados**.

Entre elas, vamos descrever apenas o ditado com música. Essa atividade teve como objetivo trabalhar a atenção e a concentração individuais do aluno, visando à compreensão global do texto, de forma lúdica, ao mesmo tempo em que requeria atenção específica para a apreensão de algumas palavras propositalmente omitidas, as quais deveriam ser corretamente escritas no espaço destinado a isso. Dessa forma, trabalhava-se, além da concentração e atenção, a ortografia, possibilitando a que o aluno passasse naturalmente à reflexão sobre a não-correspondência entre fonema e grafema.

##### **4.1.2 Atividades relativas à escrita e produção de gêneros orais e escritos**

Entre as estratégias para desenvolver as habilidades de escuta e produção de textos, desenvolvemos o **pé-de-orelha**, a **leitura em pequenos grupos**, a **leitura de textos não-verbais**, a **leitura comparativa**, a **apresentação e discussão de filmes**, o **passa-giz**, a **Ciranda de livros**, o **exercício ortográfico a partir de aula de campo**, a **produção de relatórios**, a **simulação de situação real**. Entre essas atividades, vamos comentar apenas três: o pé-de-orelha, o passa-giz e a simulação de situação real.

O momento pedagógico denominado pé-de-orelha foi um dos mais importantes para o crescimento individual dos alunos, segundo afirmação deles. Começou a partir da constatação da heterogeneidade da turma, ou seja, havia dificuldades muito específicas individuais difíceis de serem tratadas no grande grupo. Nós já vínhamos coletando as produções escritas de cada aluno em pastas individuais, as quais nos ajudaram a observar o

---

<sup>5</sup> Para um estudo mais completo sugerimos a leitura de Henrique e Oliveira (2007).

desenvolvimento de cada aluno ao longo dos módulos.

No entanto, esse instrumento revelou-se muito útil para diagnosticar as dificuldades e potencialidades particulares. Essa pasta passou a ser o principal instrumento utilizado no momento do pé-de-orelha, aliada a uma ficha de avaliação individual da expressão e leitura orais.

A cada encontro em sala de aula, separávamos dez pastas dos alunos que



Foto: Ana Henrique, 2006, acerv o particular.

**Figura 2** - Atividade de pé-de-orelha

deveriam passar pelo pé-de-orelha. Enquanto a turma realizava uma atividade individual ou em grupo orientados por uma de nós e pelo(a) monitor(a), a outra professora isolava-se do grande grupo e chamava individualmente cada um dos alunos escolhidos. Juntos liam o texto escolhido para análise e cada um dos problemas identificados era analisado e esclarecido ao mesmo tempo em que dávamos orientação para que o aluno pudesse resolver o problema e reescrever o texto. Nesse momento, aproveitávamos também para mostrar os pontos fortes e características marcantes da produção, que deveriam ser cultuadas e, para tal, sugeríamos fontes de consulta e bibliografia complementar. Se necessário, orientávamos sobre uma metodologia adequada de estudo.

Após essa orientação, o aluno isolava-se para reescrever o texto, seguindo as recomendações. Concluída a reescritura, o aluno deveria entregar o novo texto junto com o anterior para que fossem novamente arquivados na pasta e retomados, se necessário, em um próximo pé-de-orelha.

É interessante assinalar que inicialmente os alunos sentiam-se constrangidos com essa atividade. No entanto, à medida que passavam por ela, percebiam sua importância para seu aprendizado e passaram a exigir que os chamássemos novamente. Em ficha de avaliação das atividades e do material, foi considerado por eles como um dos momentos mais proveitosos e interessantes do curso, conforme pode ser comprovado pelo comentário da Figura 3.



**Figura 3** - Comentário sobre as atividades desenvolvidas

**Fonte:** Pesquisa DAREN/COTED, 2006, inédita.



Outra estratégia que utilizamos foi o que denominamos de **passa-giz**. A partir da apresentação no retroprojeter de alguns trechos de produções escritas dos alunos, um aluno era chamado ao quadro para reescrever o trecho, corrigindo-o. Nós observávamos e comentávamos cada erro específico, discutindo com o grande grupo a correção proposta. Depois, o aluno era, então, convidado a passar o giz para que outro colega pudesse ter a oportunidade de dar sua contribuição ao texto e de esclarecer suas dúvidas.

Outra atividade desenvolvida foi a **simulação de situação real**. Como estávamos em época de eleição, resolvemos simular uma eleição. Essa atividade tinha como objetivos a) levar o aluno a produzir os vários gêneros textuais presentes em uma eleição; b) levar o aluno a refletir sobre a adequação lingüística ao gênero produzido; e c) refletir sobre o processo de eleição.

Começamos por dividir a turma em grupos, cada um representando um segmento da sociedade envolvido em uma eleição: três partidos que disputavam as eleições, um grupo que atuou como Tribunal Eleitoral, outro que representaria o segmento dos eleitores e ainda um grupo que trabalharia como jornalista.

Solicitamos aos partidos políticos que escolhessem um nome e um símbolo que os representassem, escolhessem também quem seriam o presidente e o vice, quais seriam seus fiscais para, então, elaborar um programa de trabalho em que constassem suas idéias sobre educação, saúde, meio ambiente, desemprego e desenvolvimento sustentável. Além disso, teriam que produzir material de propaganda política.

Os alunos do Tribunal Eleitoral teriam que organizar as eleições: produzir títulos de eleitor, registrar os partidos, confeccionar as cédulas eleitorais, elaborar as regras para os comícios políticos e garantir que eles acontecessem na hora e no tempo previstos. Também eles conduziram as eleições, escolhendo os locais para votação e identificando-os, assim como seriam responsáveis pela apuração, divulgação do resultado final e posse do presidente eleito.

Os alunos que atuavam como jornalistas teriam que cobrir as atividades dos políticos e do Tribunal, gravar um jornal com essa cobertura e montar a estratégia do debate político que ocorreria.

Os alunos que representariam os eleitores participaram de uma discussão sobre argumentação e teriam que apontar falhas na argumentação dos candidatos.

Elencadas as atribuições de cada segmento, os grupos se dispersaram para planejar suas atividades e estratégias. Durante essa etapa, os jornalistas começaram seu



Foto: Ana Henrique, 2006, acerv o particular.

**Figura 4** - Tribunal Eleitoral em atividade

trabalho, gravando as atividades de cada partido e as do Tribunal Eleitoral e fazendo entrevistas.

No período da tarde, foram marcados os “comícios-relâmpago”. Cada partido faria, em um local diferente do Centro de Formação, um comício de 10 minutos, em horários sucessivos, cronometrados pelo presidente do Tribunal Eleitoral. Essa atividade também foi gravada e acompanhada pelos jornalistas e o grupo de eleitores.

Imediatamente após os comícios, todos foram reunidos numa sala de aula para assistir ao jornal televisivo<sup>5</sup>, apresentado pelo grupo de jornalistas e que mostrava as atividades da manhã. Em seguida, procedeu-se ao debate político e finalmente à votação, que contou com a participação de todos os que estavam em atividade no Centro de Formação Patativa do Assaré, fossem ou não alunos do Curso de Controle Ambiental. Essa participação fez com que tivéssemos 161 votantes.

Essa simulação de situação real obrigou a que os alunos produzissem vários gêneros textuais orais (debate, entrevista, discurso, jornal televisivo) e escritos (faixas, cartazes, cédulas de votação, súmulas de apuração, programa político) além de outros que indiretamente estavam ligadas ao processo de sua organização.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A descrição do grupo de alunos revelou a diversidade existente entre eles. Além disso, a convivência com os discentes revelou diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos lingüísticos. Essa realidade aliada às concepções de educação, de educação profissional, de língua portuguesa e de ensino de língua materna, discutidas no item 2, levaram-nos a repensar nossa prática pedagógica, a buscar novas metodologias e a elaborar materiais didáticos mais acordes à situação, porque o material didático disponível no mercado e utilizado, em geral, nos cursos técnicos de nível médio tem talante instrumentalista, já que esses cursos se preocupam em formar para o mercado de trabalho, na visão mais estreita que se pode ter desse termo.

O caminho percorrido até aqui indica algumas certezas e nos leva, ao mesmo tempo, a alguns questionamentos. A primeira e talvez a maior certeza é a de que propor estratégias metodológicas e material didático de língua portuguesa, buscando atingir o objetivo proposto – permitir a integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas propedêuticas do ensino médio e as específicas da educação profissional no Curso Técnico de Nível Médio integrado em Controle Ambiental na Modalidade EJA – é como embrenhar-se em mata virgem sem mapa e sem bússola. Não obstante, esse é um desafio deveras instigante para qualquer pesquisador que tenha consciência de que a linguagem é um mediador do conhecimento e de que o domínio da língua materna, no caso, a língua portuguesa, é um obstáculo que precisa ser vencido pelos alunos em foco para que possam integrar-se na vida e na profissão.

Como fruto da experiência vivida, confirmamos a importância de trabalharmos em

sala de aula com a maior variedade possível de gêneros textuais, principalmente os relativos à atuação profissional e os de uso cotidiano. Dessa forma, os alunos percebem a funcionalidade dos diferentes gêneros e aprendem a utilizá-los adequadamente em cada situação comunicativa. Vale também referendar o trabalho com a simulação de situações (como fizemos com a eleição para presidente), de forma que haja real identificação entre os educandos e as situações propostas, de tal maneira que a simulação pareça até real, fazendo com que os diferentes gêneros textuais *surjam* da própria dinâmica da *realidade*.

Da mesma forma, o trabalho sistemático com a oralidade (pronúncia, entonação etc.) torna-se imprescindível para que o educando sinta-se sujeito no processo de interação e consiga utilizar adequadamente tanto a modalidade oral quanto a escrita nas mais diversas situações do cotidiano ou da sua futura profissão. Nesse sentido, também se mostraram bastante produtivas as atividades de escritura-reescritura de textos, sob a orientação das professoras, assim como o chamado *pé-de-orelha*, em que os alunos tiveram oportunidade de constatar e, o melhor, de superar as suas dificuldades individuais, sistematicamente acompanhadas através da *pasta*, ou da *ficha de leitura individual*. Além disso, a produção do *relatório*, de caráter interdisciplinar, como forma de relatar o trabalho desenvolvido por cada grupo no chamado *tempo-comunidade*, constituiu-se em uma oportunidade singular de rever, fundamentar e sistematizar os conhecimentos até então apreendidos. Durante o processo de reescritura desse documento e, a partir de nossa observação e das observações dos professores de cada área técnica, cada educando teve a oportunidade de refletir sobre as suas dificuldades e superá-las a contento. Assim sendo, embora ainda haja muitos caminhos a trilhar nessa floresta tão densa, concluímos esse trabalho com a sensação de estarmos já com a bússola na mão e com um primeiro perfil do mapa pré-delineado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SETEC. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **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.

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

CEFET-RN, 2005. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/ensino/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 24 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto de formação profissional de nível técnico para jovens e adultos de áreas de reforma agrária**: curso técnico de nível médio integrado em controle ambiental na modalidade de educação de jovens e adultos. Natal, CEFET/RN, 2005.

COOK, Thomas D.; REICHARDT, Charles. S. **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1986.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Método de investigación educativa**. Madrid: Muralla, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía del oprimido**. 15 ed. Madrid: Siglo Veintiuno. Trad. de Jorge Mellado, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, Wanderley. João Wanderley Geraldi. In **Conversas com lingüistas**: virtudes e controvérsias da lingüística. XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.) São Paulo: Parábola. 2003, p 77-90.

GIBBONS, Michel et al. **The new productions of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1995.

HENRIQUE. A. L. S.; OLIVEIRA. L. A. B.; **Ações metodológicas e material didático com vistas à integração entre os conhecimentos materializados em disciplinas no curso técnico de nível médio integrado em controle ambiental na modalidade eja**. Natal, 2007, 77p. Monografia (Especialização). Diretoria de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

JOVER, Gonzalo. Análisis de la relação educativa. In **Relação educativa y relaciones humanas**. Herder: Barcelona, 1991, p. 135-179.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *In Educ. Soc.*, abr. 2000, vol.21, nº.70, p.15-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar**. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro, 2001.

MOURA. Dante Henrique. PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. *In BRASIL/MEC. PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim 16, 2006, p. 3-23 (inédito)

PAIVA. Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In BRASIL/MEC. PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim 16, 2006, p. 24-35 (inédito).

SERRANO. Gloria Pérez. **Investigación cualitativa** : retos e interrogantes. Métodos. Madrid: Muralla, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

YUNI, José A.; URBANO, Cláudio A. **Mapas y herramientas para conocer la escuela**: investigación etnográfica e investigación-acción. 3 ed. Córdoba: Brujas, 2005.

# Capítulo 12

## **A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROEJA NO CEFET/RN:** relato de uma vivência.

Aldecí Padilha Honório<sup>1</sup> – CEFOPE – aphacs1@yahoo.com.br  
Maria Obelaide de Moura<sup>2</sup> – CEFOPE – obelaide@hotmail.com  
Otávio Augusto de Araújo Tavares<sup>3</sup> – otavio@cefetrn.br

### **1 INTRODUÇÃO**

Este texto objetiva relatar a experiência de formação profissional do PROEJA no CEFET-RN, realizada no período de julho/2006 a maio/2007. Para alcançar esse objetivo, valemo-nos de uma viagem literária pelos textos e documentos sobre o PROEJA<sup>4</sup> e a experiência da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do CEFET-RN<sup>5</sup>.

Dividimos este trabalho em três sessões. Nesta primeira, esclarecemos o objetivo e a metodologia utilizada e, como uma forma de familiarizar o leitor com a experiência ora relatada, pretendemos descrever como se deu a sua construção. Na segunda, tratamos de alguns pressupostos essenciais ao processo de construção deste estudo, da aplicação e análise dos questionários e dos resultados obtidos a partir do estudo realizado. Na terceira e última sessão, apresentamos nossas considerações finais sobre nosso objeto de estudo.

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Especialização. Técnica Pedagógica do CEFOPE e do CENEP, pedagoga pela UFRN e especialista em Educação.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Especialização. Professora do CEFOPE e da Rede Estadual, com atuação na Modalidade EJA, Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN e Bacharel em Serviço Social pela UERN.

<sup>3</sup> Professor do Curso de Especialização e orientador da monografia que gerou este artigo. Doutor em Educação, vice-presidente do Conselho Estadual de Educação do RN.

<sup>4</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – denominação atual, conferida pelo Decreto nº 5.840/2006, de 13/07/2006.

<sup>5</sup> Este artigo originou-se do estudo monográfico A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROEJA NO CEFET-RN: vivências e desafios, realizado como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação *lato-sensu* PROEJA - 2006, oferecido no CEFET-RN.

A idéia de desenvolver o estudo monográfico sobre o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA 2006 teve origem nas primeiras discussões acerca da elaboração do trabalho de conclusão. Nesse encontro, refletimos sobre as várias experiências vividas no decorrer das aulas, bem como sobre algumas idéias de estudo que poderíamos realizar.

A escolha do tema deveu-se, também, por ser essa especialização o primeiro curso de formação continuada oferecido a profissionais de educação da rede pública de ensino federal e estadual, no país, de acordo com as diretrizes do PROEJA.

Com o desejo de avaliar a experiência de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA no CEFET-RN e contribuir para o fortalecimento da política de formação oferecida atualmente, para os profissionais de educação, tal estudo se constituiu numa pesquisa de opinião, de caráter qualitativo e teve como técnicas de coleta de dados, o questionário, a observação participante e a consulta a documentos. Este trabalho teve por base o conhecimento da opinião dos docentes, discentes, coordenação do curso e direção de ensino do CEFET-RN, quanto à proposta curricular, sua operacionalização e perspectivas, bem como o apontamento de alguns desafios inerentes ao aprimoramento e continuidade da sua oferta.

Ressaltamos, pois, a relevância deste estudo no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento da proposta curricular da referida especialização e para a construção de um referencial de formação em nível *stricto sensu*.

Como referencial teórico, recorreremos a autores que discutem a questão da avaliação na perspectiva de um processo dinâmico e crítico, com resultado final desconhecido a priori. Entre os autores trabalhados, destacamos Jussara Roffmann (2002) e Juan Antonio Tijiboy (1995) pelo tipo de abordagem que fazem, o que nos permitiu clarificar algumas questões.

## **2 ALGUNS PRESSUPOSTOS ESSENCIAIS AO PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO MONOGRÁFICO E SEUS RESULTADOS**

Refletindo sobre as experiências vividas no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA 2006 – promovido pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), através do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte CEFET-RN – como forma de implementação do PROEJA, fez-se necessária a realização de algumas leituras sobre a história da educação no Brasil em três campos: Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Tais leituras nos fizeram perceber que, embora operacionalizando-se de forma diferente, cada um com suas especificidades, os três campos possuem em comum o processo de educação de pessoas e, neste texto, tratamos o processo de educação como processo de humanização. Portanto, explicitamos, nessa reflexão, nossa concepção relativa ao humano e sua formação.

Entendemos por humano, o ser dotado de razão, emoção, autonomia, liberdade, capacidade criadora e, que faz uso dessas características criando e recriando o mundo a sua volta. Essa singularidade o distingue dos demais seres que compõem a natureza, pois o homem e a mulher, mesmo sendo parte integrante desta, tornam-se capazes de uma atuação crítica e consciente, transformando-a em função da sua existência, atuando como sujeito na construção de sua própria história. Nessa perspectiva, pensamos que o ato de educar implica, necessariamente, um processo de humanização na direção de um desenvolvimento integral.

Na busca incessante de realizar sua vocação ontológica, a de "ser mais", homens e mulheres encontram na educação o caminho que possibilitará o seu aprimoramento ético, moral, cultural e social, tendo em vista que, segundo a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, entende-se por educação

o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores (BRASIL, 2004, p.11).

Assim, o ser humano preocupar-se-á, a partir da sua vida cotidiana, em dar um sentido a sua existência, ao seu projeto de vida, buscando estabelecer uma relação significativa entre a sua identidade e o universo que o acolhe.

Nessa ótica, assumimos que a emancipação humana, no decorrer da sua formação, num contexto geral e indissociável, deve ser o foco de todo processo de educação, independentemente do campo ou modalidade de ensino em que ele seja desenvolvido.

Assim sendo, pensamos que o homem e a mulher, enquanto pessoas que possuem o modo de ser e de viver em um lugar singular, devem ser compreendidos, não apenas como meros depositários dos conhecimentos escolares, mas serem tomados na perspectiva de empreendedores de sonhos, idéias e projetos.

Tendo em vista o objetivo do estudo ora relatado, explicitamos outro aspecto, referente à concepção de avaliação, o qual norteou esta reflexão. Em conformidade com Hoffmann (2002, p.10), consideramos que "a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, de julgá-los, interagindo com o mundo e com outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir".

Nessa perspectiva, avaliar consiste em despojar-se dos rótulos e pré-definições, não podendo ser ignoradas as diferenças pessoais dos sujeitos dessa avaliação, considerando os diferentes níveis de aprendizagem e de significatividade a ela atribuída por cada aluno.

Não foi nossa pretensão, com esse estudo, descrever ou classificar essa experiência, mas subsidiar a realização de uma análise, que propiciará a reconstrução e o fortalecimento da proposta pedagógica e execução dessa especialização para turmas futuras.



## 2.1 A coleta de dados

Para a realização deste trabalho, tomou-se por base informações existentes na Coordenação do Curso de Pós-graduação PROEJA, no CEFET-RN, quanto aos alunos e professores, bem como instrumentos de coleta de dados utilizados pelo MEC e pelo CEFET-RN e outros, por nós elaborados. A análise desses documentos permitiu a efetivação do objetivo que pretendíamos atingir quanto a uma avaliação da experiência vivenciada por alunos, professores e gestores pedagógicos e administrativos.

O questionário aplicado pelo MEC, através do CEFET-RN, como instrumento de avaliação do grau de satisfação dos alunos em relação ao curso, enfocou sete aspectos distintos, quais sejam: seleção para o curso; modalidade de oferta; periodicidade das aulas; disciplinas ofertadas; carga-horária; abordagem da integração entre Educação Profissional, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos; e estrutura física. Todos, eles segundo a opinião dos alunos, foram considerados aprovados ou positivos, com percentual oscilando entre os conceitos médio e alto. Sobre dois desses aspectos, a carga-horária e a estrutura física, foram registradas importantes observações: a necessidade de ajustes na carga-horária disponibilizada para algumas disciplinas e na estrutura física disponibilizada para o curso, no que se refere ao espaço adequado à realização de atividades como leituras em grupo.

O questionário avaliativo aplicado com os alunos da Especialização PROEJA 2006, pelo CEFET-RN, tendo como objetivo a construção de indicadores qualitativos pertinentes ao curso, contemplou aspectos processuais e formativos dentro da perspectiva de uma avaliação qualitativa, foi estruturado em dois blocos. O primeiro referente à avaliação dos professores em relação aos eixos trabalhados, o qual se subdivide em cinco aspectos: perfil do professor; conteúdos desenvolvidos; metodologia adotada; recursos didáticos adotados; e procedimentos de avaliação adotados. O segundo constitui-se de uma auto-avaliação, também relacionada às disciplinas estudadas e subdividido em cinco aspectos, a saber: auto-avaliação em relação: ao curso; ao conhecimento; aos procedimentos metodológicos; à avaliação; às atitudes.

Dentre os cinco aspectos abordados no primeiro bloco do questionário, não fizemos estudo do primeiro aspecto avaliado no questionário – o perfil do professor – por entendermos que não cabia a nós o papel de mensurar o desempenho profissional dos docentes, pois pensamos que todos, a sua maneira, contribuíram para o bom andamento dessa atividade.

De um modo geral, os aspectos avaliados podem ser considerados adequados<sup>6</sup>, tendo em vista os resultados apontados na análise do questionário. Porém, segundo os pesquisados, aponta-se para algumas especificidades inerentes à metodologia e procedimentos de avaliação adotados, os quais precisam ser refletidos e, provavelmente,

---

<sup>6</sup> Ao termo "adequado" consideram-se as opiniões da maioria dos discentes das três turmas da Pós-Graduação PROEJA-2006, oscilantes entre os conceitos ótimo e bom.

replanejados. Esse estudo nos levou a detectar alguns fatores que, possivelmente, interferiram no resultado da avaliação, dentre eles a heterogeneidade existente entre os alunos, que se traduz na sua faixa etária, no nível de conhecimento, no período de conclusão de curso e área de graduação, nas práticas profissionais demonstradas através de relatos sobre suas experiências, bem como na compreensão atribuída a diversas situações ocorridas em sala, pautadas em questões emocionais. Outro fator relevante é o tipo de relacionamento construído, ao longo das aulas, por alguns alunos, com escolhas baseadas em preferências, que, muitas vezes, resultaram de um julgamento prévio dos conteúdos, metodologias, recursos didáticos e procedimentos de avaliação aplicados pelos professores, sem conhecer a proposta de trabalho e as experiências, acumuladas ao longo da sua trajetória profissional, na área da educação. Outrossim, evidenciamos a possibilidade de ter havido um desinteresse de alguns alunos pela temática em estudo ao longo do curso.

Ratificando a necessidade de conhecimento e identificação com o objeto em estudo, o CEFET-RN, a partir das questões consideradas no segundo bloco desse questionário avaliativo, incentivou os professores estudantes desse curso a fazerem uma auto-avaliação, destacando os aspectos acima mencionados, relevantes à construção de sua auto-análise, nos períodos que antecederam e sucederam o curso, bem como no seu decorrer.

De acordo com a opinião dos cursistas, todos os aspectos avaliados neste bloco tiveram apreciação positiva, visto que eles indicaram, em meio às respostas dadas, a possibilidade de existência de uma transformação perene em sua prática cotidiana, como profissionais da educação.

Assim, enalteçemos o processo de auto-avaliação proposto aos cursistas, pelo CEFET-RN, tendo em vista que, mesmo em diferentes níveis, estamos sempre aprendendo e que “[...] não há parada ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos” (HOFFMANN, 2002, p.68).

Por acreditarmos que os seres humanos estão sujeitos a mudanças externas e internas, que afetam diretamente as suas atitudes, esperamos que as transformações supra-anunciadas tornem-se realidade constante de um futuro próximo, nas práticas educativas, não apenas daqueles que cursaram essa pós-graduação, mas de todo profissional da educação.

Outro instrumento de avaliação, por nós elaborado e utilizado, foi o questionário aplicado com os docentes do curso, a partir de uma amostragem de um representante por cada eixo curricular. Nele abordamos quatro questões abertas, enfatizando a sua opinião sobre a proposta curricular do curso, que foi considerada, por todos, inovadora; os componentes curriculares e sua relação com essa proposta, sobre os quais evidenciou-se uma relação pertinente, porém com um possível equívoco na ordem de efetivação dos eixos, o que se evidencia no depoimento de um(a) dos docentes que respondeu ao questionário, o(a) qual afirma que, por razões pessoais, o eixo curricular sob sua responsabilidade foi oferecido em um momento distinto daquele proposto pela comissão organizadora do curso. Daí, acreditamos na provável necessidade de um olhar mais

atento ou de uma readequação na seqüência de sua oferta. Portanto, sugerimos, para a efetivação dos eixos curriculares que seja seguida a seqüência prevista no projeto pedagógico do curso, mostrada na tabela abaixo:

**Quadro 1:** Disciplinas/eixos curriculares do curso de especialização para o PROEJA do pólo CEFET-RN

<b>Disciplinas/eixos</b>	<b>Carga horária (h/a)</b>
Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos	75
Gestão democrática	45
Políticas e legislação educacional	60
Concepções curriculares em educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos	75
Didáticas na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos	75
Teoria e prática da pesquisa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA	30
<b>Carga horária (h/a)</b>	360

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato-sensu* PROEJA 2006, p.11

A infra-estrutura disponibilizada pelo CEFET-RN, a qual foi tida como adequada às atividades desenvolvidas no decorrer do curso, merece entretanto, ajustes quanto à maior disponibilidade de espaço para a formação de grupos de estudo e de equipamentos tecnológicos, como data-show, sobre o desempenho dos alunos, 77,8% dos docentes definem como ótimo ou bom, 11,1% como precário e 11,1% não classificou ou não utilizou os termos apontados pelos demais, porém acreditou na qualidade dos trabalhos finais produzidos por esses alunos.

Também foi aplicado com a Coordenação do curso e Direção de Ensino do CEFET-RN um questionário, por entendermos que os gestores pedagógicos e administrativos constituem parte importante no processo de avaliação.

Sobre a proposta curricular do curso, sua operacionalização e infra-estrutura, os informantes enfatizaram a importância dessa experiência, destacando alguns aspectos relevantes. Dentre esses, foram citados como positivos a qualidade dos docentes e do material didático, bem como o número de alunos matriculados. Como críticos<sup>7</sup>, indicaram o tempo disponibilizado ou determinado pelo MEC/SETEC, para a sua realização. Apontaram como perspectiva a continuidade de sua oferta, considerando um desafio implementar o PROEJA e torná-lo política pública.

<sup>7</sup> O termo *críticos* refere-se aos aspectos a serem revistos e/ ou melhorados na possibilidade de continuidade da oferta dessa especialização.

Encaminhamos, ainda, nesse questionário, questão sobre a relevância dessa pós-graduação para a educação no Brasil, à qual os indagados afirmaram ser esse curso uma importante contribuição à implementação do PROEJA, à elevação da escolaridade de jovens e adultos e ao favorecimento de sua integração sociolaboral.

## **2.2 Os resultados do estudo**

Como resultado desse estudo, fazemos algumas observações que, no nosso entendimento, contribuirão para o aprofundamento da proposta curricular do curso e, conseqüentemente, para a continuidade de sua oferta.

Podemos constatar que a experiência ora relatada, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA – 2006, do CEFET-RN, foi significativa para todos os sujeitos nela envolvidos, mas que, como toda prática eminentemente humana, necessita ser repensada, replanejada, hajam vista os apontamentos feitos pelos participantes dessa pesquisa sobre alguns aspectos avaliados, como: estrutura física, carga-horária, metodologia, procedimentos de avaliação adotados e outros.

Cabe, também, afirmar a importância e necessidade de estimular a interação entre os docentes que atuaram nessa especialização, principalmente, aqueles que assumiram, em conjunto, o mesmo eixo curricular, antes e durante a execução das disciplinas ampliando, inclusive, o tempo a elas disponibilizado. Com isso, gera-se a possibilidade de criação de um calendário de atividades que favoreça o exercício da leitura, já que o público-alvo desse curso se constitui de educadores, constantemente em exercício, sem dispensa, total ou parcial, de suas atividades cotidianas.

Todavia, ressaltamos a magnitude dessa pós-graduação e enfatizamos a necessidade da continuidade de sua oferta, não apenas como especialização, mas também em nível *Stricto Sensu*. E, para exemplificar tal ressonância, destacamos o número de alunos das três turmas, 89 (oitenta e nove) profissionais da educação, certificados como especialistas pelo CEFET-RN.

Assim, entendemos que o que foi realizado no Brasil, através dos quinze pólos e, particularmente, no CEFET-RN deve ser assumido como um marco histórico dentro desta nação, uma vez que se ofereceu um curso de especialização que contribuiu para formar profissionais com outra perspectiva de trabalho e que amplia os desafios para as diferentes esferas governamentais (federal, estadual e municipal) e para todos aqueles que são sensíveis aos problemas de jovens e adultos que estão excluídos do processo social.

## **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalmente, queremos aqui enfatizar a relevância deste estudo, no que ele se propõe, tendo em vista que se trata, de forma simples, mas, que considera a complexidade do que foi vivido no decorrer dessa experiência, de um relato que, despretensiosa-

mente, contribuirá para a construção da história do CEFET-RN, no que diz respeito à oferta de cursos de pós-graduação. Mais que isso, ele pode ser considerado, nos anais da história do Rio Grande do Norte e do país, o registro de uma vivência que, certamente, provocará mudanças significativas na realidade de milhões de jovens e adultos, cerceados no seu direito à educação, no seu engajamento sociolaboral, a partir de uma formação integral.

Pensando nesse trabalho monográfico como referência para os professores alunos das próximas turmas dessa especialização, que desejarem dar continuidade a esse estudo, sugerimos que sejam observados os demais trabalhos de conclusão do curso, dos(as) especializando(as) das três primeiras turmas da pós-graduação PROEJA-2006 do pólo do Rio Grande do Norte, no que se refere à qualidade dos textos produzidos, a variedade de temas abordados e a relação destes com a sua prática cotidiana.

Sendo a Pós-graduação PROEJA parte de um programa que, ao ser devidamente implementado, promoverá resultados que serão detectados a médio ou longo prazo, sugerimos, ainda, como possibilidade de investigação, que sejam observadas as transformações ocorridas na vida daqueles que se constituem seu público-alvo, bem como no labor dos profissionais que participaram, como discentes, dessa especialização.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. 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. <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 07 abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL. **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: 23 jul. 2004b.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996c.

\_\_\_\_\_. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica** (proposta para discussão). Brasília: MEC/SETEC, 2004. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em 03.08.2006d.

CEFET-RN – **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu PROEJA 2006**. Disponível em <<http://cefetrn.br>>. Acesso em 10.01.2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006, 372p.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HONORIO, Aldecí Padilha; MOURA, Maria Obelaide; TIMOTEO, Ana Flávia. **Reflexões sobre a construção de um currículo que integre educação profissional e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos**. Natal/RN, 2006 (mimeo).

\_\_\_\_\_. MOURA, Maria Obelaide de. **A experiência de formação do proeja no CEFET-RN**: Vivências e desafios – Natal/RN, 2007 (mimeo).

LAVILLE, Christian. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

MOURA, Dante Henrique. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL DE POLITICAS E PRATICAS CURRICULARES: impasses, tendências e perspectivas, **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 106-127.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de geografia do CEFET-RN (1999-2006)** – Natal: 2006 (mimeo).

TIJIBOY, Juan Antonio. Avaliação Dialética Responsiva: uma alternativa para mudanças na educação municipal. *In* **Ensaio** – Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Vol 3. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1995, v. 3.

UNICEF/PNUD/INEP/MEC (Coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação** / Ação Educativa, São Paulo, 2004.







