

EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MODALIDADE EJA NUM CURSO PROEJA

Antonio Henrique **Pinto** – IFES

Agência Financiadora: CAPES

Introdução:

A partir da Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação nacional, a educação de jovens e adultos – Eja ganhou relevo no conjunto das políticas educacionais da União, dos Estados e dos Municípios. Sua inclusão na política de financiamento do FUNDEB é um fator comprobatório dessa relevância. Em vários estados e municípios o ensino fundamental ofertado no período noturno e geralmente freqüentado por jovens acima de dezoito anos foi transformado em Eja. Inicialmente concebida como direito ao aprendizado da leitura e escrita, hoje é identificada como garantia do direito à educação para todos, independente da idade. Num país como o Brasil, marcado pela histórica negação do direito à educação para a maioria da população e com dados estatísticos que apontam a existência de mais de dezesseis milhões de pessoa acima de quinze anos de idade e analfabetos absolutos ou analfabetos funcionais, a Eja tornou-se o foco da agenda educacional na perspectiva de reverter esse quadro. Considerando-se as especificidades dessas pessoas e suas condições de jovens e adultos que participam ativamente da sociedade, a Eja foi pensada e concebida como uma modalidade, conforme referenciada e inscrita no capítulo que versa sobre as Diretrizes da Educação Brasileira, no artigo 37 da Lei 9.394/96.

Mais recentemente, a Eja ganhou novos contornos com a criação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja, pelo Governo Federal através do Decreto 5.840/2006. Com isso as instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passaram a ofertar cursos de nível médio integrados aos cursos técnicos destinados às pessoas com idade acima de dezoito anos. Anteriormente a esse decreto, algumas dessas instituições já ofertavam cursos dessa natureza, com a diferença de terem sido organizados curricularmente pela orientação do Decreto 2.208/1998 que não permitia uma integração curricular entre a formação de nível médio e a formação técnico-profissional. Os alunos cursavam dois anos de ensino médio e, depois, mais dois anos

de ensino técnico. Esses cursos reproduziam a histórica dualidade presente na educação brasileira ao nível do ensino médio secundário: a oferta de uma formação para o trabalho para os pobres e a oferta de uma formação integral destinada à elite. A superação dessa dualidade, ao menos no plano legal, foi estabelecida pelo decreto 5.154/2005, que possibilitou a integração curricular nos cursos de formação profissional de nível médio. O Proeja colocou a possibilidade da integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico considerando-se a especificidade da Eja.

Problematizando o Proeja a partir da modalidade Eja

Caracterizada como uma ação inovadora e desafiadora, para dar suporte ao desenvolvimento dos cursos Proeja o Ministério da Educação – MEC estimulou ações de pesquisa voltadas para essa temática. O objetivo era produzir conhecimento que permitisse a consolidação dos cursos Proeja. Assim, em conjunto com a CAPES e por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / SETEC, órgão responsável pelos estabelecimentos de ensino de educação profissional, desde 2007 o MEC passou a induzir os programas de pós graduação em educação das instituições de ensino superior a formarem especialistas, mestres e doutores com pesquisas voltadas para o Proeja.

Este trabalho é parte de uma pesquisa induzida pela problemática do Proeja. A pesquisa em sua totalidade compreende um tempo de quatro anos, começando em 2007 e previsão de conclusão em 2010, sendo realizada por um grupo de oito pesquisadores.

Para este trabalho fizemos um recorte do período que vai de fevereiro de 2007, início do grupo de estudos para implementação do Proeja na instituição, até dezembro de 2009, término da elaboração do projeto político pedagógico dos cursos Proeja.

Ao iniciar os estudos para elaboração do projeto político pedagógico do Proeja, de pronto uma questão emergia. Colocada à perspectiva da organização didática e pedagógica das instituições de ensino técnico-profissionalizante da Rede Federal, em geral habituados ao ensino regular e identificadas como escolas com alto padrão e qualidade de ensino, percebemos que a definição da “modalidade Eja” carecia de ser mais aprofundada e melhor compreendida para a orientação da proposta pedagógica dos cursos Proeja dessas instituições. Pouco significado produzia o grupo a afirmação de que a modalidade Eja deve levar em conta as especificidades dos sujeitos da Eja.

Nesse sentido, problematizando a configuração da modalidade Eja nos cursos técnicos de nível médio do Proeja, levantamos a seguinte pergunta: quais as implicações teóricas-metodológicas para o desenvolvimento curricular ao se considerar a modalidade Eja num curso técnico Proeja de nível médio?

Para responder a essa questão, buscamos um percurso metodológico possibilitado pela minha condição de professor-pesquisador da instituição cujos cursos técnicos Proeja são desenvolvidos. Nessa instituição de ensino os cursos Proeja começaram a ser implementados no ano de 2007 e, nesse sentido, foi constituído um grupo de professores e pedagogos para elaborar o projeto político pedagógico dos mesmos.

O reconhecimento pelos membros do grupo da minha condição de pertencimento ao grupo na condição de um igual e, simultaneamente, o reconhecimento como sendo um pesquisador envolvido com a missão daquele grupo remeteu-me ao caminho da pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Nessa perspectiva, perscrutando as falas e interagindo com os membros do grupo, coloquei-me na situação de um “observador participante completo”, denominação conferida àqueles que se vêem implicados com o objeto de investigação, visto serem membros do grupo e pertencentes à instituição ainda antes do início da pesquisa (BARBIER, 2007, p. 126).

Dialogando com a noção de “complexidade do real” de Edgar Morin, Barbier (2007) considera que o observador participante pertencente ao coletivo acha-se envolvido na/pela complexidade do fenômeno e, dessa forma, a partir de um recorte do real, no processo de investigação deve fazer uso de “noções entrecruzadas”, entrelaçando os mais diversos elementos presentes no cenário da pesquisa, entre os quais destacamos a escuta sensível, a negociação de significados, a avaliação do processo, a possibilidade de mudanças e transformações, etc.

Dessa forma, na busca das informações foram articulados dados colhidos a partir de instrumentos previamente elaborados, tais como questionários e entrevistas, bem como dados colhidos do “lugar do acontecimento” (BARBIER, 2007, p. 129), situações do cotidiano de onde emergiram acontecimentos ou falas espontâneas e inusitadas e que eram anotadas numa caderneta de campo.

Foram aplicados questionários aos professores que lecionam nos cursos Proeja e que participam do grupo de estudo e formação, num total de vinte e cinco sujeitos de pesquisa. Vinte e três responderão aos questionários. Esses professores, em sua maioria, lecionam disciplinas denominadas da cultura geral. Apenas dois professores lecionam

disciplinas técnicas. Além disso, foram realizadas entrevistas com seis estudantes dos cursos Proeja, selecionados pelo critério de faixa etária, compreendendo um intervalo de dezoito a quarenta anos.

Sujeitos da Eja em relação ao trabalho, a ciência e a cultura

Na busca de compreender a modalidade Eja fez se necessário estabelecer algumas categorias analíticas. Para isso, buscamos o diálogo com autores dos campos da EJA, da Teoria do Currículo e da Educação e Trabalho. Do primeiro campo buscamos na categoria “sujeitos da Eja” um caminho que permitisse lançar luz aos aspectos centrais que caracterizariam as especificidades dessa modalidade EJA; do segundo campo elegemos o “conhecimento” como categoria que permite a compreensão da relação entre conhecimento científico, conhecimento escolar e saber da experiência; do campo trabalho e educação a categoria “trabalho” revelou se profícua para o estabelecimento de relações entre trabalho, ciência e cultura no currículo do Proeja.

A necessidade de problematizar a modalidade Eja nos cursos Proeja nasceu de discussões entre professores presentes nas reuniões do grupo de pesquisa em conjunto com os demais professores da instituição. Em várias ocasiões um dos professores presentes levantou a necessidade de ser repensada a questão sobre quem são os sujeitos dos cursos Proeja, “levando se em conta que nos cursos técnicos de nível médio estamos lidando com sujeitos que em muito se diferenciam dos sujeitos da Eja, em geral identificados como pessoas em processo de alfabetização”, conforme salientou o professor de matemática.

A fala desse professor fez acender a luz amarela, pois colocava se um elemento novo para reflexão do grupo. Surgiu no grupo a necessidade de compreender o significado da modalidade Eja nos cursos técnicos de nível médio do Proeja.

Quando se pensa na Eja ao nível do ensino médio, poucas referências são encontradas. A pertinência dessa questão evidencia-se quando consideramos as especificidades da Eja, em geral pensada a partir de “... um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000), conforme estabelece o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. Destinado ao campo da Eja, destaca se em todo esse parecer uma referencia direta à alfabetização e letramento dos jovens e adultos.

De fato, a trajetória histórica da Eja vem dos programas de educação popular destinados à alfabetização de pessoas da cidade ou do campo, percurso marcado pela presença de ilustres educadores, com destaque para Paulo Freire. Paiva (2006) faz uma importante análise dos sentidos da Eja na atualidade mostrando que posteriormente à Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, um novo sentido foi dado à Eja, passando do direito ao aprendizado da leitura e escrita ao direito à educação continuada “como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc...”. Entretanto, reconhece que as práticas educativas constituem o aspecto que realmente define a Eja, mas “até hoje continuam compreendidas no âmbito do atendimento aos que não sabem ler e escrever”. (PAIVA, 2006, p. 52).

No Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) onde constam as orientações, concepções e finalidades do Proeja para o ensino médio, a Eja é caracterizada como um campo educativo que requer a compreensão das reais necessidades dos sujeitos alunos, entendendo como produzem/produziram os conhecimentos que portam e como estes se articulam com o conhecimento escolar a partir das estratégias e lógicas que os mesmos utilizam para resolver situações problemas e o enfrentamento dos desafios.

Nesse documento a modalidade fica explícita a partir da consideração que os sujeitos da Eja já possuem uma condição de estar no mundo e em relação com o mundo, assim, criam estratégias que possibilitam sua inserção nessa sociedade permeada pelo conhecimento sistematizado pela escola. Nesse sentido, aponta a perspectiva de um refazer pedagógico no interior da escola a partir de uma organização que considere os espaçostempos adequados à realidade de estudantes que trabalham, são donas de casa, chefes de família, jovens em situação de risco na comunidade, etc.

Frigotto (2000), ao discutir a relação entre sujeitos e conhecimento no ensino médio, enfatiza que os jovens e adultos estudantes desses cursos não são sujeitos sem rosto e sem história, ao contrário, são pessoas oriundas das classes populares, filhos dos trabalhadores assalariados, possuidores de particularidades socioculturais e étnicas. Ao enfatizar esse aspecto esse pesquisador enfatiza a necessidade de se estabelecer sentidos e significados que afetem a forma, o método e o conteúdo do ensino médio.

Diante do exposto fica evidente a conformação, ao nível do ensino médio, de um modo específico de ensino aprendizagem que tenha como alvo os sujeitos da Eja. Entretanto, essa conformação fala das especificidades dessa educação referindo-se à

relação desses sujeitos com o mundo que o envolve e colocando essa questão como ponto de partida para as práticas pedagógicas. Assim, falar da modalidade Eja tomando se em conta as especificidades dos sujeitos revelou se condição necessária, mas insuficiente para configurar essa modalidade nos cursos técnicos Proeja do ensino médio.

Fez necessário lançar luz ao currículo na busca de compreender o significado do conhecimento presente na proposta dos cursos Proeja ensino médio e como esse conhecimento se articula com a educação profissional.

Configuração do conhecimento no ensino médio técnico

O ensino médio é considerado a última etapa da escolarização básica, conforme preconiza a Lei 9.394/1996. Nos parâmetros Curriculares essa concepção fica assegurada ao afirmar que nesse nível de ensino será propiciado ao estudante

a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1999, p. 22).

Diante do exposto, fica evidente que o domínio da ciência e do conhecimento é colocado como condição básica para o desenvolvimento do educando nesse nível de escolarização. Essa concepção encontra-se permeada de elementos herdados do “*velho e bom ensino secundário*” (NUNES, 2000), cuja proposta encontrou no Colégio Pedro II o paradigma clássico de uma ciência que se acha mais presente nas práticas discursivas que nas práticas pedagógicas, ou seja, a efetivação de um currículo enciclopédico. Por outro lado, nas escolas profissionais de nível médio ocorria o embate entre duas concepções epistemológicas: uma “formação apoiada nas concepções teórico matemáticas e outra de base experimental, que buscava matematizar os fenômenos observados na experiência” (NUNES, 2000, p. 43).

Estudos históricos que tomam o ensino técnico e as escolas técnicas como objeto para a compreensão da formação para o trabalho destacam o embate salientado anteriormente. Cunha (2000), ao analisar a trajetória do ensino em diversas escolas técnicas da rede federal, afirma que a partir da segunda metade do século XX houve um processo de esvaziamento do currículo em relação aos conteúdos ligados às práticas de oficinas e laboratórios, passando a um currículo quase que totalmente propedêutico ao ensino superior. Pinto (2006), a partir do estudo de uma específica escola dessa rede, salienta que houve um duplo movimento no desenvolvimento curricular: primeiramente deslocou a formação dando prioridade ao desenvolvimento de um currículo mais acadêmico em detrimento de um currículo mais ligado às oficinas e, posteriormente, descolou totalmente a formação acadêmica e humanista da formação para o trabalho, deixando de haver um mínimo de articulação entre as disciplinas da cultura geral, aqui incluindo a física e a matemática, e as disciplinas técnicas.

Observamos, assim, que o ensino médio técnico encontra-se atravessado pelos embates entre visões do que seja a ciência e concepções sobre a racionalidade dos saberes. A respeito da diferenciação entre conhecimento acadêmico e conhecimento originado na/da experiência e intuição, uma importante reflexão é trazida por Lopes (1999). Essa autora, ao problematizar a questão do conhecimento científico posto em relação com o conhecimento escolar e saberes do cotidiano, salienta a defesa da pluralidade da cultura e dos saberes, fundamentada na perspectiva pluralista da razão. Assim, estabelece uma diferenciação entre os saberes, sem, contudo, deixar de reconhecer o conhecimento científico como racionalidade legitimada por processos de seleção cultural. Logo, entende que não há porque defender uma igualdade epistemológica entre diferentes saberes. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser considerado um conjunto de verdades definitivas, ainda que incompletas, para ser considerado um processo (LOPES, 1999). Esse aspecto lança luz às importantes relações estabelecidas no campo do currículo, pois coloca em discussão as opções metodológicas e as práticas desenvolvidas nos cursos de formação profissional.

O trabalho como princípio educativo

Na perspectiva da escolarização ao nível do ensino médio articulado ao ensino profissionalizante na modalidade de jovens e adultos, parecia uma obviedade considerar a categoria “trabalho” como elemento fundante e princípio educativo. Isso parece ainda mais evidente se considerarmos que os sujeitos da Eja são, em geral, pessoas cuja sobrevivência são obrigadas a inserirem-se nas relações produtivas, sejam elas do trabalho formal ou informal. Entretanto, nessa obviedade encontram-se camuflados aspectos centrais presentes na questão da modalidade Eja no ensino médio profissional.

Haddad (2007), ao fazer uma retrospectiva das políticas públicas efetivadas por alguns governos municipais nas últimas décadas, destaca que nestes últimos anos houve uma crescente institucionalização da Eja pelos sistemas de ensino, tendo em vista a perspectiva de aumento do nível de escolarização da população acima de dezoito anos. Avalia que esse fato tornou a Eja cada vez mais próxima da cultura do ensino regular, levando-se em conta sua forma e organização pedagógica e práticas educativas. Acredita que a descaracterização da Eja no interior das escolas passou a ser um aspecto problemático para a efetivação das práticas necessárias à efetivação dessa modalidade.

Paiva (2006) analisa essa questão salientando a necessidade de se estabelecer novos sentidos à Eja, entre os quais se destacam a busca de uma sintonia entre o projeto político pedagógico da instituição e a realidade dos sujeitos da Eja, evidenciada pela constatação de uma rigidez e incoerência presentes nos horários de entrada e saída, no controle e autoritarismo, na inflexibilização das regras de frequência e avaliação. Nesse sentido, salienta que a sala de aula da Eja ao congrega alunos e professores, sendo todos sujeitos jovens e adultos possuidores de saberes adquiridos ao longo da vida e praticantes das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) e, dessa forma, apropriados de experiências orientadoras e mobilizadoras de suas ações.

Colocada à perspectiva do ensino médio, Frigotto (2004) aprofunda esse debate ao qual considera crucial, tendo em vista o papel e objetivo desse nível de ensino para os jovens e adultos trabalhadores. Considera inadequada a homogeneização dos sujeitos tal como é produzida nas escolas é efetivada por práticas que negam a singularidades dos sujeitos, não possibilitando ao estudante apropriar-se criticamente dos conhecimentos científicos de modo a ressignificá-los e traduzi-los para a sua

experiência e realidade. Assim, reafirma a necessidade de tornar o trabalho uma categoria central que torne possível estabelecer a mediação entre o saber experiencial e o conhecimento científico. Nesse sentido, a perspectiva cultural fica evidenciada, não como elemento determinístico das relações estabelecidas na escola e na sociedade, mas como fator potencializador das mediações entre o ser humano e seu mundo.

Moreira e Candau (2003), apontam na mesma direção, mas voltam-se para um outro sentido. Salientam que a perspectiva cultural faz-se inerente a todo o processo educativo evidenciando a problemática relação entre escola e cultura. Criticam a homogeneização dos conteúdos de ensino e dos sujeitos aos quais esse conteúdo é dirigido. Consideram que historicamente existiu uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar, evidenciando a enorme dificuldade da escola em lidar com a pluralidade e a diferença.

Nesse sentido, esses autores consideram urgente um repensar o currículo, a partir de três perspectivas convergentes. A primeira, estabelecida pelos conteúdos numa concepção que denomina de “ancoragem social dos conteúdos”, possibilitada pelo questionamento sobre a origem, circulação, destinação, contextos sociais e históricos dos mesmos. Dessa forma, abre-se a possibilidade de se desvelar os rótulos, as divisões, as identidades e fragmentações presentes na estrutura social. Por fim, propõe uma expansão daquilo que se entende como conteúdos curriculares, possibilitando vir à tona os diferentes saberes e conhecimentos presentes no interior da escola, abrindo a possibilidade de colocá-los em relação e desnaturalizar as práticas homogeneizadoras das diferenças e das pluralidades. Para isso, salientam como sendo eficiente na prática pedagógica a mobilização dos diferentes artefatos culturais como filmes, danças, músicas, modas, espaços urbanos, costumes, etc.

Problematizando a modalidade no interior da instituição

Problematizar questão da modalidade nos cursos Técnicos Proeja da instituição pesquisada revelou-se um caminho aberto para compreensão do caminho a ser trilhado em busca da articulação entre formação para o trabalho e formação integral. As evidências de que a modalidade Eja constituía uma lacuna a ser enfrentada nos cursos Proeja de nível médio foram colocadas nas falas de diversos professores, manifestações

refletidas ou espontâneas que, de modo recorrente, apareceram no interior do grupo de formação. A capacidade dos alunos dos cursos Proeja se formarem adequadamente para o exercício profissional foi manifestada por dois professores. O professor P1, docente de uma disciplina da área técnica, sugeriu que os cursos Proeja se limitassem à formação voltada para uma “educação geral para a cidadania, pois os alunos não tinham condições de apreenderem suficientemente as disciplinas técnicas”. Noutra situação, ao ser questionado sobre o processo de seleção dos alunos que ingressavam nos cursos Proeja, o professor P2 manifestou sua incompreensão diante da constatação de que muitos alunos ingressavam nos cursos sem terem condições e perspectiva de conclusão, sugerindo que aos mesmos fosse orientado o ingresso em cursos mais fáceis.

O ingresso dos alunos foi uma temática muito presente nas reuniões do grupo de pesquisa. A Instituição ofertava matrículas em cursos técnicos integrado Proeja, em cursos técnicos integrados regulares e em cursos técnicos subsequentes. Constatou-se que nos de 2006 e 2007 os candidatos aos cursos do proeja passavam pelas mesmas obrigações ao se inscreverem para os exames e, posteriormente, ficavam sujeitos aos mesmos critérios avaliativos das provas. Essa situação evidenciava o despreparo da Instituição em compreender desde o ingresso e depois, durante a trajetória escolar, a origem e o universo cultural dos alunos dos cursos Proeja. A superação desse problema mobilizou o grupo e, por maneiras diversas de sensibilização, encaminhou uma proposta de reformulação do processo de seleção e que foi aceita pelos gestores.

Vencida a barreira inicial, do ingresso dos alunos, a proposição de uma trajetória ao longo do curso passou a ser o desafio a ser enfrentado nas discussões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Lembramos da expressão de Domingues (1986), ao salientar que a elaboração de um currículo é lugar de conflitos que não aceita a neutralidade. Para esse pesquisador do campo do currículo, faz-se necessário pensar, ler, fazer e sentir o currículo encarando-o como um campo conflituoso de disputas e embates. Ou ainda, pensar o currículo como política cultural, o que pressupõe enxergar a escola em sua historicidade e contradição trazendo para o debate questões gênero, raça e etnia, sexualidade, violência, ética / estética, trabalho e desemprego, etc (LOPES, 1999).

No entrecruzamento da escuta sensível com questionários e entrevistas, percebemos que para o enfrentamento desse desafio a compreensão da origem e universo cultural dos alunos emergia como uma necessidade. Por diversas vezes os “sujeitos da Eja” eram evocados para justificar a construção de um projeto político

pedagógico do curso Proeja. Para dar conta de uma proposta dessa natureza, a organização curricular do curso Proeja passou a ser orientada pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos, cuja função deveria ser articular transversalmente o conhecimento ensinado nas diversas disciplinas, visando à busca da resolução de um problema ou construção de um trabalho temático demandado coletivamente entre os alunos. O trabalho orientado por projetos foi reconhecido por todos como um avanço, na perspectiva de atender as especificidades da modalidade e integrar a formação profissional à formação geral e humanística.

Entretanto, nas reuniões ainda prevaleciam as falas que evidenciavam as dificuldades advindas diante da percepção do pouco aproveitamento dos alunos nas provas e avaliações da aprendizagem. O professor P3, da disciplina de Física, relatou que não conseguia avançar no conteúdo porque a cada aula precisava reiniciar a explicação, pois “parece que de um dia para o outro as coisas se apagam na cabeça deles”. As faltas eram constantes e, em geral, justificadas pelas condições de sobrevivência e recursos.

Nas diferentes situações como reuniões formais, seminários temáticos, estudos coletivos, sempre era afirmada a necessidade de compreender a identidade dos sujeitos da Eja, identificar suas especificidades e demandas formativas, como condição para o alcance de uma prática pedagógica que levasse em conta a modalidade Eja.

Numa dessas ocasiões um dos participantes do grupo, aqui denominado de P4, professor da disciplina de matemática, indagou se não seria mais conveniente falar em sujeito do Proeja, ao invés de sujeito da Eja. Justificou sua indagação recorrendo à historicidade da Eja enquanto formação ao nível da alfabetização, pois no proeja, diferentemente, a escolarização almejada é a de nível médio e, mais ainda, articulada à profissionalização.

Essa indagação provocou um estranhamento inicial, pois o professor P4 à primeira vista estava negando as especificidades dos sujeitos da Eja. Entretanto, como esclareceu posteriormente em entrevista, seu propósito foi chamar a atenção para uma nova interface que emergia com o Proeja, ou seja, a interface de demandas específicas dos sujeitos com a interface da demanda formativa requerida para o ingresso no mundo do trabalho. Essa nova interface reafirma uma problemática ainda ausente nos estudos sobre a Eja, isto é, que pensar a modalidade Eja nos cursos Proeja significa pensar em processos didáticos pedagógicos cuja perspectiva é a formação integral de sujeitos para o exercício pleno da cidadania. Hoje isso significa possibilitar uma formação que dê

condições aos jovens e adultos para o domínio quantitativo e qualitativo dos conhecimentos e habilidades requeridas numa específica atividade profissional, formação que prescinde de conhecimentos técnicos e tecnológicos.

A questão colocou em evidência as identidades dos alunos matriculados nos cursos Proeja. Alunos cuja trajetória indicava a busca de uma formação melhor daquele que até então haviam obtidos. Vários desses alunos já possuíam a formação ao nível do ensino médio. Buscamos olhar para eles como sujeitos concretos, com suas especificidades culturais, necessidades e lacunas de aprendizagens trazidas ao longo de uma escolarização que se revelou precária e insuficiente para dar conta de seus desejos e aspirações pessoais. Constatamos isso quando ouvimos de uma aluna com a idade de vinte e nove anos a afirmação seguinte:

Voltei a estudar porque eu vi que realmente na vida sem ter um bom estudo, sem uma capacitação maior, sem um curso profissionalizante, sem ter inúmeros cursos a gente não consegue nada, porque hoje em dia até pra se varrer uma rua estão exigindo ensino médio. Uma coisa que a muitos anos atrás eu pensava era se conseguiria passar na Escola Técnica. Esse era meu sonho. Era não, ainda é um sonho de todos os adolescentes, porque a gente escuta falar muito bem, que são ótimos profissionais, que o ensino é muito bom, então é um colégio que enche os olhos de qualquer pessoa. O meu sonho que ficou muitos anos atrás e agora me surgiu esta oportunidade e eu agarrei.

O retorno à escola, com vistas à profissionalização, foi expresso por uma aluna de vinte e nove anos de idade como sinônimo do alcance de um direito entrelaçado ao desejo pessoal de superar as barreiras impostas pela sobrevivência

Colocada à perspectiva de um currículo formal que considere a modalidade Eja, a princípio não parece haver dissonância entre sujeitos da Eja e sujeitos do Proeja. Entretanto, a afirmação dessa diferença pode ser eficaz se isso servir para chamar a atenção para o desenvolvimento de uma modalidade de ensino que tome como ponto de partida as especificidades dos sujeitos jovens e adulto, produzindo metodologias alicerçadas em conhecimentos científicos-culturais visando a formação integral e, conseqüentemente, promotora da produção de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos demandados pela atividade profissional. Tomando o trabalho como princípio educativo, formação para a cidadania e formação profissional constituem

elementos de binômio cuja soma potencializa a formação dos jovens e adultos sujeitos da Eja, pessoas plenas de saberes da culturais e da experiência.

Considerações finais

A educação de jovens e adultos foi aqui problematizada, colocando em questão a modalidade preconizada nos documentos oficiais e salientada pelos diversos estudiosos dessa temática, conforme mostramos anteriormente. A questão inicial, provocadora da pesquisa indagava sobre as implicações teóricas-metodológicas, ao se considerar a modalidade eja num curso Proeja de nível médio.

Conforme salientamos, essa questão trouxe à tona entre os professores e pedagogos da instituição o debate estabelecido no interior do campo do currículo, a partir da perspectiva epistemológica e constituição das concepções orientadoras das práticas curriculares no interior da escola. Nesse sentido, ficou evidente que a modalidade Eja provocou o debate no interior do grupo fazendo emergir as relações entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos das concepções curriculares no ensino médio profissionalizante. Pressuposto que julgamos necessários à compreensão da modalidade Eja, em qualquer nível de ensino.

Outra constatação foi à existência de conflitos produzidos no interior da escola quando da discussão do Projeto Político Pedagógico dos cursos Proeja. Salutar em sua manifestação, esses conflitos retratam e expõem a existência de uma pluralidade de culturas e saberes que se entrecruzam na cultura escolar. Nesse sentido, a perspectiva da continuidade se contrapõe à perspectiva da mudança e abertura ao novo.

Constamos, ainda, a homogeneização e uniformização das diferenças, expressas nas falas de alguns professores e professoras. O embate entre concepções revelou-se particularmente agudo quando emergiam as discussões relativas à hierarquia das disciplinas, concepção matizada na hierarquia das ciências. Constamos que as disciplinas das áreas técnicas se sobrepunham em grau de importância às disciplinas da cultura geral, revelando a fragmentação do conhecimento, condição instauradora da divisão social do trabalho e classes sociais (GRAMSCI, 1991).

Percebemos a ausência das discussões relativas às artes e à filosofia. A esse respeito, Adorno fala das contradições que a técnica contém, salientando que a tecnologia é importante por criar as condições da felicidade e da liberdade humana. Entretanto, as pessoas encantadas com a técnica desenvolvem um caráter tecnológico,

passando a se identificar com a máquina e restringindo seu trabalho à dimensão técnica do processo bem executado e perfeito, negando assim a dimensão das relações humanas presentes no processo de produção da existência. Esse autor salienta que com o avanço tecnológico enfatiza-se a necessidade de trabalhadores frios, competentes, que ajam guiados por uma moral externa e por um pensamento reduzido às tarefas.

Diante do exposto, constatamos a necessidade de assentar a educação profissional sob os fundamentos da integração curricular, do trabalho como princípio educativo e da formação para o pleno exercício da cidadania, independente do nível a que seja esse ensino. Um aspecto relevante foi a evidencia de que o processo de reflexão coletivo sobre a modalidade Eja nos cursos Proeja da instituição impôs uma reformulação da concepção de educação profissional.

A reformulação conceitual levantou aspectos inerentes à cultura da instituição que, concebida inicialmente para os “desvalidos da fortuna”, transformou-se em escola com qualidade de ensino fazendo uso de práticas de exclusão daqueles que não atendiam ao padrão de qualidade requerido pelo mercado de trabalho, em geral profissionais adestrados e sujeitos ao controle. Por fim, outra consideração importante é que se não há respostas exatas para explicar as especificidades da modalidade Eja, usamos a sujeição e controle como características que não fazem parte do repertório daqueles identificados como “sujeitos da Eja”, pois a vida os moldou praticantes das artes de fazer.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Teodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos – Proeja. Brasília: Ministério da Educação-MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC, 2007.

_____. 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, 2000.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

_____. Congresso Nacional. Decreto 2.208 de 1997.

_____. Congresso Nacional. Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006.

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

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, Luis Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DOMINGUES, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n. 67, maio/ago 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeito e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

LOPES, Alice C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MOREIRA, Antonio F. B. e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006.

PINTO, Antonio Henrique. *Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990*. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2006.