

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

# **PROEJA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO  
ENSINO MÉDIO**

**DOCUMENTO BASE**

**Presidente da República Federativa do Brasil**

Luiz Inácio Lula da Silva

**Ministro de Estado da Educação**

Fernando Haddad

**Secretário Executivo**

José Henrique Paim Fernandes

**Secretário de Educação Profissional e Tecnológica**

Eliezer Pacheco

**Coordenação-Geral**

Jaqueline Moll

**Coordenação Editorial**

Benedito Luiz Correia

Caetana Juracy Rezende Silva

Dante Henrique Moura

Denio Rebello Arantes

Jane Paiva

Maria da Conceição V. P. Oliveira

Marilise Braivante

Simone Valdete dos Santos

Tânia Midian Freitas de Souza

Revisão

Caetana Juracy Rezende Silva

## Apresentação da 2ª edição

Originário da Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabelecia, “*no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de jovens e adultos – EJA*”, o PROEJA tornou-se um Programa pela promulgação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. A partir de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica, verificou-se a necessidade de alteração em suas diretrizes.

Assim, em 13 de julho de 2006, é promulgado o Decreto nº 5.840, que revoga o anterior e passa a denominar o PROEJA como **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Algumas das principais mudanças foram: a ampliação da possibilidade de adoção de cursos PROEJA em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e a ampliação de sua abrangência, possibilitando também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA.

As alterações trazidas pelo Decreto nº 5.840 implicaram a construção de novos documentos referenciais e a revisão do Documento Base já em circulação. Assim, a presente edição do Documento Base, que estabelece o referencial para oferta de cursos PROEJA em nível médio – educação profissional técnica de nível médio e ensino médio EJA, teve seu texto revisado à luz deste ato normativo. Em complementação, o texto do Documento Base PROEJA – formação inicial e continuada de trabalhadores e ensino fundamental EJA, em fase final de organização, tem sua publicação e distribuição projetada ainda para o início de 2007.

A ampliação dos horizontes do PROEJA traz novos desafios para construção e consolidação desta proposta educacional que se pretende base de uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente.

## Apresentação da 1ª edição

### PROEJA: DESAFIO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. A implementação deste Programa compreende 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** – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico sociais – trabalho, ciência e cultura - e o **papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social**.

O PROEJA surge ao mesmo tempo em que puderam ser removidos os obstáculos legais que impediam a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 9649/98). Após um período de estagnação, por conta de uma opção pela gradual privatização da educação profissional, o que causou enormes prejuízos ao processo de desenvolvimento nacional, o atual governo percebeu a importância de uma rede profundamente vinculada às matrizes produtivas locais e regionais, capaz de articular a educação profissional à formação propedêutica, com a possibilidade de oferta verticalizada – do ensino médio ao ensino superior de graduação e pós-graduação – na perspectiva de uma formação para a cidadania. Assim, consciente do protagonismo e importância da Rede Federal, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, sob a coordenação desta Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC passou a implementar uma audaciosa política de expansão, que deve promover um crescimento de 30% no número de unidades de ensino até ao final de 2006. Não se trata, porém, apenas de uma expansão física. Além da multiplicação das escolas e cursos da Rede Federal e da oferta de cursos no âmbito do PROEJA, novos desafios são

assumidos, como o debate – deflagrado pela transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal – sobre a identidade e papel estratégico das Universidades Tecnológicas em um projeto de nação comprometido com o desenvolvimento científico, tecnológico e sociolaboral inclusivo e sustentável.

A construção do Documento-Base PROEJA teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa. O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. A integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. Assim, educadores e educadoras deste país estão desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo.

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectivas de uma formação integral. O Proeja é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo.

Eliezer Pacheco

Secretario de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO DA 2<sup>A</sup> EDIÇÃO

#### APRESENTAÇÃO DA 1<sup>A</sup> EDIÇÃO - PROEJA: DESAFIO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

<b>1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>09</b>
1.1.SITUANDO A QUESTÃO .....	09
1.2. POR UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO .....	11
<i>1.2.1 Os grupos destinatários da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA - educação profissional técnica de nível médio / ensino médio EJA .....</i>	<i>13</i>
<b>2. PERCURSOS DESCONTÍNUOS E EM DESCOMPASSO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO BRASILEIRO .....</b>	<b>20</b>
<b>3. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>25</b>
3.1 CONCEPÇÕES .....	27
3.2 PRINCÍPIOS .....	29
<b>4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO .....</b>	<b>32</b>
4.1. FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO .....	33
4.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	38
4.2.1. Estrutura do currículo.....	39
4.2.2. Organização dos tempos e espaços.....	41
4.3. AVALIAÇÃO .....	42
<b>5. O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO: ESTRUTURA OPERACIONAL .....</b>	<b>45</b>
<b>5.1. COORDENAÇÃO GERAL.....</b>	<b>45</b>

<b>5.2. INSTITUIÇÕES PROPONENTES .....</b>	<b>45</b>
<b>5.3. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS.....</b>	<b>46</b>
<b>5.4. MODALIDADES DE OFERTA .....</b>	<b>46</b>
5.5. OFERTA DE VAGAS, INSCRIÇÃO, MATRÍCULA E ORGANIZAÇÃO DE TURMAS .....	47
5.6. RECURSOS HUMANOS .....	47
5.7. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES.....	48
5.8. MATERIAL EDUCATIVO E PUBLICAÇÕES .....	49
5.9. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO .....	49
5.10.FINANCIAMENTO .....	49
5.11.SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO .....	49
5.12.IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA .....	51
<b>6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>52</b>



## 1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

### 1.1. SITUANDO A QUESTÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade<sup>1</sup> nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental<sup>2</sup>, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos.

A partir de 2003, a presença do Estado na EJA, por meio de um programa, o *Brasil Alfabetizado*, em disputa organizada pela luta dos educadores de EJA em fóruns estaduais e regionais<sup>3</sup> fez crescer a preocupação e a destinação de verbas para os municípios com vista à continuidade de estudos, sem o que todo esforço de alfabetização é insuficiente.

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais,

---

<sup>1</sup> Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

<sup>2</sup> LDBEN, de 1996, define, no art. 21, a composição dos **níveis** escolares como **educação básica e educação superior**. O primeiro nível é composto por três **etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**.

<sup>3</sup> O primeiro Fórum de EJA foi fundado no Rio de Janeiro, em junho de 1996, quando do movimento preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), e se espalhou por todo o país, como movimento social, já alcançando hoje praticamente todos os estados brasileiros, além de muitas regiões. São 26 Fóruns estaduais, tendo o Amapá uma Comissão Pró-Fórum, e ainda 34 Fóruns Regionais em Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Santa Catarina.

econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

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

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

Apesar de as questões da EJA não estarem resolvidas no nível de ensino fundamental, cuja oferta é dever do Estado por força constitucional, entende-se ser impossível ficar imóvel diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica<sup>4</sup> e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

---

<sup>4</sup> Alunos com trajetórias escolares contínuas, iniciadas na educação infantil, geralmente cursam o ensino médio por volta do final da adolescência e são chamados, indistintamente, de *jovens*.

## **1.2. POR UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO**

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA revelava a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.

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

Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do Programa, indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Em resposta a algumas desses questionamentos, em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840 que, entre outras alterações, revoga o anterior e amplia a abrangência do Programa para toda a educação básica na modalidade EJA, assumindo o PROEJA como um programa nacional. Porém, o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um Programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

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

construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. 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.

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a participação social e política, familiar, nos mais diversos grupos culturais, entre outros.

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macro-economia — como a estabilização e a retomada do crescimento em curso — mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica.

Diante do exposto, é necessário ter uma noção mais precisa dos sujeitos que se pretende beneficiar com a implementação dessa política pública educacional. Dessa forma, no próximo item, serão explicitados alguns dados estatísticos da educação nacional, principalmente acerca dos jovens e adultos em questão. Os números apresentados dizem respeito à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio, uma das possibilidades de articulação previstas no Decreto nº 5.840/2006, sendo essa integração no nível médio o foco deste documento.

### ***1.2.1 Os grupos destinatários da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA - educação profissional técnica de nível médio / ensino médio EJA***

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD / IBGE), em 2002, o Brasil possuía 23.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos. A situação de trabalho desses jovens no mercado formal é preocupante. De acordo com o Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE, 2002), apenas 5.388.869 — cerca de 23,3% dos jovens dessa faixa etária — tinham emprego no mercado de trabalho formal no mesmo ano.

Também quando se verificam dados de escolaridade da PNAD / IBGE 2003, apresentados na tabela a seguir, pode-se observar que nesse ano cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país. Por conseguinte, pode-se inferir o baixo nível de escolaridade dos brasileiros que enfrentam o mundo do trabalho.

**Tabela 1 – População e anos de estudo: 2003**

<b>Anos de estudos</b>	<b>Total da população</b>
<b>Total</b>	<b>173.966.052</b>
0	41.461.092
1	7.089.749
2	9.137.740
3	10.889.367
4	19.129.760
5	11.583.950
6	7.546.165
7	7.757.360
8	13.280.759
9	4.907.149
10	4.845.985
<b>11</b>	<b>22.932.919</b>
12	2.041.844
13	1.587.909
14	1.466.865
15 ou mais	7.515.178
Não Informado	792.261

Fonte: IBGE/PNAD – 2003

Ainda segundo o IBGE, em dados referentes à coleta feita pelo Censo 2000, os estudos recentes de Paiva (2005), visando à melhor compreensão das demandas potenciais por educação e de como tem sido constituída a política educacional no país, trazem um conjunto de observações indispensáveis à contextualização da EJA. Considerando-se a distribuição da população de 10 anos ou mais de idade, observa-se que uma parcela de 31,4% tem até três anos de estudo. Isso significa que o terço da população brasileira que consegue ir à escola não chega à metade do ensino fundamental de oito anos. O Piauí e o Maranhão detêm as taxas mais altas (56,6% e 53,2%, respectivamente) e o Distrito Federal (16,1%) a mais baixa. Levando-se em conta a distribuição dos estudantes por nível de ensino freqüentado, verifica-se que o ensino fundamental absorve o maior número de alunos. Nesse nível, a matrícula atinge 58,2%, sendo que nas regiões Norte e Nordeste esta proporção é ainda maior, 62,6% e 64,1%, respectivamente.

Entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. Poder-se-ia dizer que os jovens estão tendo mais acesso à escola e nela permanecem por mais tempo. No entanto, os dados de conclusão do ensino fundamental ainda demonstram um distanciamento forte em relação aos dados de ingresso. Além disso, os dados do ensino médio não revelam que essa escolarização ampliada se faz, nessa etapa de ensino, na faixa etária em questão, como era de se esperar.

Em relação às pessoas de 18 e 19 anos de idade, a proporção é menor: apenas 50,3% do grupo estava estudando e, entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%. No grupo de 25 anos ou mais de idade, a taxa de escolarização quase triplicou de 1991 para 2000 (passou de 2,2% para 5,9%), mas ainda é baixa. Os dados são insuficientes para revelar algum movimento efetivo de retorno à escola por parte dos que interromperam os estudos. Isto porque, entre outras questões, o indicador inclui desde os estudantes que estão aprendendo a ler e a escrever até os que estão na pós-graduação.

Em 2000, pela primeira vez, o Censo IBGE forneceu dados relativos à freqüência escolar pela rede freqüentada: 79% dos alunos estão matriculados na rede pública e gratuita de ensino, o que reforça a necessidade de compreensão da oferta pública de educação como direito. Apesar desses dados, o número absoluto de sujeitos de 15 anos ou mais (que representam 119,5 milhões de pessoas do total da população) sem conclusão do ensino fundamental (nove anos de escolaridade<sup>5</sup>), como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação, é ainda de 65,9 milhões de

---

<sup>5</sup> A Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, modifica a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental.

brasileiros. Da população economicamente ativa, 10 milhões de pessoas maiores de 14 anos e integradas à atividade produtiva são analfabetas ou subescolarizadas.

Como reflexo das desigualdades, negros e pardos com mais de dez anos de idade também são mais vitimados nesse processo, com menos anos de escolarização do que brancos. Nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste as diferenças se apresentam de forma mais aguda, como indicada na Tabela 2.

**Tabela 2 - Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões. Brasil, 2001.**

Grandes Regiões	Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil (1)	6,1	7,0	5,0	5,0
Norte (2)	6,1	7,0	5,2	5,7
Nordeste	4,7	5,7	4,2	4,3
Sudeste	6,8	7,4	5,4	5,7
Sul	6,6	6,8	5,5	5,1
C-Oeste	6,3	7,2	5,2	5,6

Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais, 2002.

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Excluída a população rural.

A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, 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, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc.

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal.

Quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os

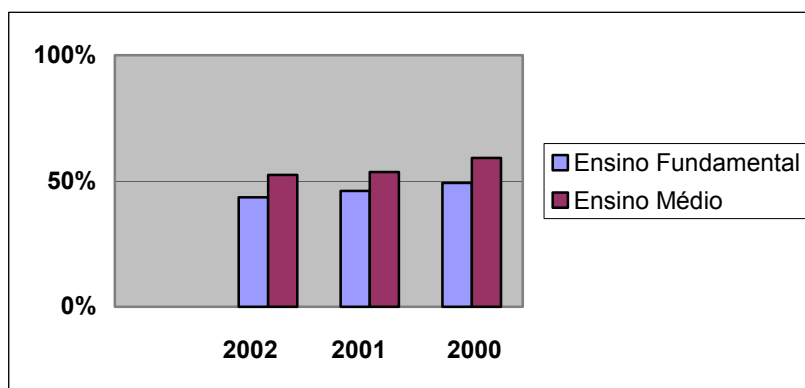
fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita.

Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos.

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes<sup>6</sup> — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos.

Distorções idade-série e idade-conclusão também vêm influenciando a composição de um contingente jovem na EJA. Na prática, a grande maioria de alunos de EJA provém de situações típicas dessas chamadas “distorções”.

**Gráfico 1 - Distorção idade-conclusão no ensino fundamental e médio na rede pública. Brasil, 2004**



Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2004.

Um leve decréscimo nas porcentagens, em três anos (2000, 2001 e 2002), no ensino fundamental — o número de alunos concluintes com idade superior a 14 anos, em 2000, equivalia a 49,3%; em 2002, correspondia a 43,5% — indica haver ainda um longo percurso até que os sistemas de ensino possam corrigir o fluxo de matrículas, melhorar o rendimento dos alunos, adequar o calendário escolar, dentre outros fatores que podem contribuir no enfrentamento dos

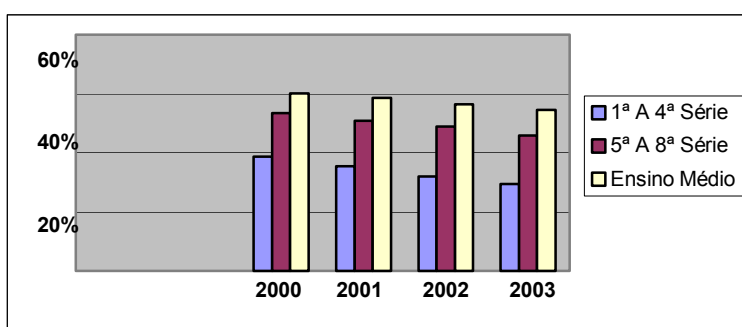
<sup>6</sup> Conferir Sposito, Dayrell, Carrano, Abramo e outros estudiosos do tema no país.



desafios que modifiquem o quadro de exclusão precoce de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas brasileiras.

Em relação ao ensino médio, pode-se observar queda nos índices de distorção – baixou de 55,1%, em 2000, para 52,4%, em 2002. Todavia, esta diminuição ainda não representa uma mudança significativa, pois mais da metade dos alunos concluintes ainda estão fora da idade prevista para o término, ou seja, mais de 18 anos.

**Gráfico 2 - Distorção idade-série no ensino fundamental e médio na rede pública brasileira, 2000, 2001, 2002, 2003**



Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2004.

Observando-se o Gráfico 2, verifica-se que os percentuais são proporcionais à progressão na educação básica: os menores níveis de distorção idade-série estão no primeiro segmento, crescendo no segundo segmento do ensino fundamental e ampliando-se, ainda mais, no ensino médio.

Essa observação permite dizer que os fatores de distorção podem estar direta e indiretamente relacionados à organização e à estrutura dos sistemas de ensino, que acabam por impedir ou dificultar o fluxo escolar (dentre alguns fatores, destaca-se a inexistência de vagas, as precárias condições de oferta, a falta de professores, a baixa qualificação dos profissionais, a inadequação do calendário, além da adoção de um projeto pedagógico que muitas vezes explicita a importância da diversidade, mas trabalha com uma concepção de aluno modelar).

No ano de 2000, o primeiro segmento do ensino fundamental apresentava uma taxa de distorção de 38,8%, índice que se eleva para 53% no segundo segmento e, no ensino médio, alcança 60,1%. No ano de 2003, percebe-se que há uma sensível melhora desse fluxo, refletida nas taxas de distorção que sofrem queda de 9,5% para o primeiro segmento do ensino fundamental (29,3%), de 7,2% para o segundo segmento (45,8%) e de 5,6% para o ensino médio (54,5%).

Indicadores educacionais, como os apresentados, ganham vida quando se circula nos diferentes espaços da EJA existentes em todo o país, constatando-se que, atrás dos números, há

milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência precárias; com má qualidade de ensino e com uma modalidade educacional desvalorizada socialmente. A ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso. Frente aos descaminhos da EJA, torna-se imperativo assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

Esses dados se agravam quando a eles se junta o que revela o quadro dos infratores de 18 a 29 anos, jovens pobres, com escolarização precária, e que privados da liberdade passam a ser privados também de qualquer chance de escolarização pela insuficiência de atendimento no sistema penitenciário.

Julião (2003, p. 27-28), estudando o sistema penitenciário do Rio de Janeiro e a oferta pública de ensino que se faz em uma de suas penitenciárias, aponta que os dados do Censo Penitenciário de 1995 identificavam 129.000 presos no Brasil, país com a quarta população carcerária do mundo. Desses, 96% são do sexo masculino, jovens, dos quais 53% entre 18 e 30 anos, 42% da população carcerária total composta por negros e mulatos, 75% com escolaridade inferior ao ensino fundamental e 95% em situação de pobreza.

Dados de 2001, do *Informações Penitenciárias*, do Ministério da Justiça, demonstram a ampliação desse número para 222.330 presos, dos quais 4,4% são mulheres (9.574), e 95,6% homens (212.756). No caso do Rio de Janeiro, segundo o jornal O Globo (8 ago. 2004), 53% dos internos integram a faixa etária de 18 a 24 anos, que somados aos 19% de 25 a 29 anos, totalizam uma população de 72% dos condenados com menos de 30 anos. Como se observa, além da privação da liberdade, gera-se sob a guarda do Estado uma nova exclusão: a do direito a acessar a escolarização, por não ser ela ofertada para sujeitos apenados na maioria dos estabelecimentos prisionais, como dever do Estado.

Por outro lado é importante destacar que o atual Governo, conhecedor dessa situação, tem trabalhado com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir das diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência em todos os níveis de ensino. Assim sendo, busca retomar o papel regulador e indutor do Estado, na medida em que assume o protagonismo na criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria progressiva da educação, em consonância com os estados e municípios. Para isso, a implantação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) contribui para assegurar à educação profissional e à educação de jovens e adultos os recursos

orçamentários indispensáveis para que a presente política se consolide no marco da universalização da educação básica.

Após essa caracterização do campo da EJA no Brasil, no próximo capítulo são discutidos os motivos que ao longo da história vêm construindo esse cenário de exclusão das classes menos favorecidas do acesso à educação básica de qualidade, principalmente no que se refere ao ensino médio.

## 2. PERCURSOS DESCONTÍNUOS E EM DESCOMPASSO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO BRASILEIRO

Não se pode discutir o acesso à educação sem antes refletir, ainda que não exaustivamente, sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país com o objetivo de lançar um olhar mais amplo sobre a sociedade brasileira. Um olhar que nos permita enxergar as partes, o todo e as inter-relações existentes.

Já se afirmou (MOURA, 2004a, 2004b e 2005) que o modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente no Brasil, produto da dependência econômica externa histórica do país<sup>7</sup>, é baseado nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado. Isso, ao longo do tempo, vem fazendo com que o país não tenha um modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades econômicas e melhorias sociais. Ao invés disso, historicamente, prevalece a submissão aos indicadores econômicos ditados desde fora, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, principalmente os de curto prazo, na verdade, especuladores.

Diante da ausência desse modelo de desenvolvimento socioeconômico próprio, há dificuldades para implementação de **políticas de Estado** para os diversos segmentos que constituem a sociedade brasileira.

Infelizmente, esse cenário é coerente com a lógica do mercado global. Esses coletivos excluídos constituem a “população precária” (DIETERICH, 1999; MOURA, 2004a) a qual, historicamente, têm sido oferecidos mecanismos de inclusão precária<sup>8</sup>. Esta população tem um papel relevante ao constituir um exército de reserva e contribuir para exercer uma constante pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e funcionar como armazém humano para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão-de-obra.

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das

---

<sup>7</sup> Como este não é o tema central deste artigo, sugere-se ver alguns trabalhos que tratam essa questão de forma profunda: Freitag (1979); Furtado (1992); Dieterich (1999), só para citar alguns exemplos.

<sup>8</sup> A expressão “inclusão precária” refere-se a processos que incluem o indivíduo em formas precárias de trabalho ou em situações de sobrevivência à margem do sistema oficialmente reconhecido.

pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa.

Nesta sociedade, o homem deve ser concebido como um ser integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade” (CEFET-RN, 1999, p. 47). Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história.

Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária.

Nesse contexto de economia globalizada, a situação periférica ocupada pelo Brasil no contexto internacional dificulta a implementação desse modelo alternativo de desenvolvimento socioeconômico. Essa situação, além das implicações já mencionadas, também contribui com um fator limitante na busca da construção de uma política de Estado para a educação do país: a fragmentação das discussões e de programas e projetos na agenda educacional brasileira<sup>9</sup>.

Nos anos 90, houve na educação básica um aumento quantitativo da oferta pública, entretanto, essa ampliação não veio acompanhada de melhoria qualitativa, precisamente pela falta de investimentos decorrentes da ausência de uma política de Estado para esse fim.

O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo. Para os filhos das classes média-alta e alta, oferece-se uma educação de caráter mais “refinado”, voltada para ciências e artes, quase sempre em escolas privadas de alto custo mensal, inacessíveis aos filhos da classe trabalhadora.

---

<sup>9</sup> A discussão apresentada aqui e nos próximos parágrafos acerca da falta de um modelo próprio de desenvolvimento socioeconômico do Brasil e suas repercussões sobre a sociedade em geral e, mais especificamente, sobre a educação foi produzida a partir de dois textos inéditos de Moura, D. H.: Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica: II – a ser publicado no próximo número da Revista Holos (<http://www.cefetrn.br/dpeq/hol>); e Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação, capítulo de um livro, ainda sem título, a ser publicado pelo CEFET-RN ao longo de 2006.

Cabe ressaltar, ainda, que não há equivalência entre as escolas privadas, existindo as de “primeira marca” para aquelas famílias de “renda de primeira”; as de “segunda” para as famílias de “renda de segunda” e assim sucessivamente, até o limite inferior do rendimento das famílias, abaixo do qual não é mais viável que o mercado educativo ofereça algum “produto”, por não haver possibilidade de retorno seguro (lucratividade). Configura-se, também, o mito de que por ser privada é melhor que a pública, esvanecendo o grande leque de projetos e ofertas de pouca qualidade, encoberto pelo manto de que “é boa por ser privada, é ruim por ser pública”. A partir desse limite inferior, os filhos dessas famílias (a classe operária brasileira) vão para a escola pública. Regularmente, confere-se a essa escola a idéia de unicidade — **a escola brasileira**. Porém, uma compreensão mais ampla dos seus problemas faz-se necessária. Melhor seria dizer **escolas brasileiras**, pela diversidade de ofertas, compromissos, serviços, padrões constituídos pelos sujeitos que fazem a educação pública, para além das políticas formais e das crenças do sistema de que é possível exercer, em toda a rede, controle sobre elas. As práticas e os praticantes dessas escolas são capazes, no cotidiano social, de reinventar a educação para além e apesar dos sistemas, em muitos casos, com respostas singulares e absolutamente surpreendentes.

Não se pode deixar de destacar que a educação proporcionada em grande parte da rede privada, mesmo em algumas das escolas de “primeira linha”, padece de um problema crucial. Ao funcionarem pela lógica de mercado, focam a “satisfação do cliente”, o que, no caso específico do ensino médio, geralmente se manifesta pela expectativa de aprovação no vestibular – quase uma necessidade de consumo. Desse modo, as escolas, principalmente no ensino médio, estruturam seus currículos de forma a conseguir que o maior número possível de estudantes seja aprovado nos vestibulares das instituições de educação superior que gozem de melhor reconhecimento perante a sociedade — paradoxalmente, as boas universidades públicas e gratuitas.

O tipo de oferta educacional no ensino médio centrado no nível que lhe sucede, e não em objetivos próprios, prejudica intensamente a formação do estudante, já que esse passa a resumir sua expectativa de vida na aprovação no vestibular e não avança na perspectiva de sua formação integral<sup>10</sup>. Isso caracteriza uma verdadeira inversão de prioridades educacionais.

A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteadada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação

---

<sup>10</sup> A finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral *versus* cultura técnica. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Entretanto, como o objetivo central deste trabalho não está circunscrito a essa oferta educacional, sugere-se, para um maior aprofundamento sobre a matéria, consultar: Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005; CEFET-RN, 2005; e Baracho e outros (3), 2005.

científica, humanística e tecnológica (MOURA, 2003), possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo.

No entanto, a formação proporcionada por parcelas significativas dessas escolas privadas substitui o todo (a formação integral) pela parte (continuidade de estudos) ou dito de outra forma, assume a meta obsessiva de aprovar seus alunos no vestibular em função da necessidade imperiosa do mercado de satisfazer, dentro da visão da “qualidade total”, as necessidades dos “clientes” – os próprios alunos e suas famílias.

No caso dos filhos da classe operária, a escola pública, em geral, não consegue assegurar *in totum* essa “educação científica”, dificultando, na prática, que seus egressos alcancem uma formação humana integral ou continuem os estudos na educação superior. Os motivos desse “não alcançar” muitas vezes não são inerentes ao sistema de ensino, mas a uma série de determinantes sociais e econômicos que reforçam as condições de desfavorecidos com que os jovens se defrontam cotidianamente. Dessa forma, lhes resta, quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental em uma escola patronal ou privada, para um posto de trabalho.

Outra possibilidade desses coletivos juvenis é a tentativa de ingresso em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que historicamente atua como referência em vários aspectos que constituem a formação integral. Entretanto, isso não é fácil, já que são organizações cuja concorrência para ingresso, muito elevada, confronta-se com a quantidade de vagas, sempre muito menor do que a demanda. Para ilustrar melhor essa afirmação, apresenta-se a distribuição das matrículas no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio brasileira, em 2004.

**Tabela 3 – Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa**

Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional - Nível técnico
		Presencial	Semi-presencial		
<b>Brasil</b>	9.169.357	1.157.593	551.460	10.878.410	676.093
<b>Federal</b>	67.652	316	0	67.968	82.293
<b>Estadual</b>	7.800.983	950.536	497.306	9.248.825	179.456
<b>Municipal</b>	189.331	37.894	17.993	245.218	21.642
<b>Privada</b>	1.111.391	168.847	36.161	1.316.399	392.702

Fonte: elaboração de Moura (2005), a partir do Censo Escolar 2004.

Ao analisar a Tabela 3, percebe-se que a oferta de cursos técnicos de nível médio corresponde a apenas a 6,21% da oferta total do ensino médio. Além disso, a oferta, no âmbito federal, corresponde a apenas 12,17% do total de matrículas dos cursos técnicos de nível médio. E, ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (58,02%) do que no público (41,98%), incluindo as esferas municipal, estadual e federal.

Como síntese da situação na educação básica, pode-se dizer que existe uma estratificação muito acentuada, o que, além dos aspectos já mencionados, acarreta uma segmentação social sem precedentes.

Do ponto de vista social, o produto mais palpável que emerge dessa dura realidade é o fortalecimento do exército de reserva anteriormente referido: brasileiros e brasileiras sem alternativa de vida que vão engrossar os bolsões de miséria, ocupando subempregos ou sendo atraídos pelo submundo da marginalidade.

Diante dessa realidade, a presença da oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e por outros atores que tratam do ensino médio e da educação profissional almeja romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão<sup>11</sup> (MARTINS, 2002) vivenciados pelas classes populares no Brasil: mesmo quando conseguem emprego de carteira assinada, encaram a realidade da precarização dos direitos trabalhistas, com o movimento sindical desgastado em seu potencial mobilizador. O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento<sup>12</sup>.

A tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral.

Diante desse quadro é imperiosa a implantação de uma política pública de Estado para potencializar a oferta integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA. As concepções e os princípios inerentes a essa política serão tratados no próximo capítulo.

---

<sup>11</sup> “Por isso, o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante”. (MARTINS, 2002, p. 124).

<sup>12</sup> Para Santos (1995, p. 25), à medida que se rarefaz o trabalho e ainda mais o trabalho seguro, a inserção garantida por ele torna-se mais precária. E, nessa medida, o trabalho passa a definir mais as situações de exclusão do que as situações de desigualdade.



### **3. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO MÉDIO**

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

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

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

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

Enquanto isso, torna-se indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e

específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano. Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos.

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

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

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

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

Nesse contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do

processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional a **62 milhões de jovens e adultos** (IBGE, PNAD 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho.

### 3.1 CONCEPÇÕES

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

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, **o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA.**

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

Por essa perspectiva, discutir uma política integrada de educação profissional ao ensino médio na modalidade EJA implica discutir também a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida. O horizonte, portanto, em que se assume a política, não é restrito e

próximo, mas se coloca na distância possível dos sonhos e das utopias dos educadores que têm pensado, historicamente, a educação brasileira.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.2 PRINCÍPIOS**

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

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

O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito — assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. Além disso, alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio.

A **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio** constitui o **terceiro princípio**, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. A expansão do direito, portanto, inclui a universalização do ensino médio, como horizonte próximo, face à quase total universalização do acesso ao ensino fundamental<sup>13</sup>.

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

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

---

<sup>13</sup> Os dados atuais indicam a inclusão de 97% da população de sete a 14 anos no ensino fundamental, ou seja, com acesso a esse nível de ensino, embora não se tenha resolvido os problemas de permanência nem de sucesso, ou seja, manter-se no sistema e aprender, concluindo-o. Muitas são as causas desses percursos descontínuos, tanto do interior do sistema, quanto da estrutura social mais ampla, que não cabe discutir aqui.

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

#### 4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, **prioritariamente**, na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado*, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – *integrada, concomitante e subsequente* (Decreto nº 5.154/04). Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um **currículo integrado**.

Não obstante o esforço pela *integração*, sabe-se o quanto é grande a diversidade entre as instituições que executarão essa política pública educacional, em função de diferenças geográficas, de dependência administrativa, de infra-estrutura física e de recursos humanos, entre outras peculiaridades, o que levará a se admitir, quando a realidade assim o exigir, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma *concomitante*.

Entretanto, mesmo nessas situações excepcionais, é fundamental que seja elaborado um projeto político-pedagógico único, a partir da ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político-pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta *integrada*.

Dessa forma, no caso da *concomitância*, as instituições que estiverem colaborando, elaborarão de forma conjunta e prévia ao desenvolvimento da oferta, o respectivo projeto político-pedagógico. Além disso, é importante que a *concomitância* ocorra desde o início e até o final de cada curso, aproximando, tanto quanto possível, esta forma de articulação às ofertas *integradas*.

Optou-se pela não admissão da forma *subsequente*, entre outros fatores, pelo fato da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA. Além disso, esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil. Assim, torna-se inviável a elaboração de um projeto político-pedagógico único. Outro ponto a ser considerado é que alunos concluintes de cursos de EJA de ensino médio possuem a certificação necessária para ingresso em cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos na forma *subsequente*.



Feitas essas ponderações e esclarecimentos é necessário dirigir a discussão ao objetivo central do capítulo – o currículo integrado.

Porém, quando se fala em **currículo integrado**, pergunta-se: qual o sentido de se integrar o currículo? O que, na verdade, se deseja integrar? E como integrá-lo?

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer**. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.

#### **4.1. FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO**

Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos.

É necessário, também, estabelecer a **relação entre educação profissional, ensino médio e EJA**, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo; para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica.

A concepção de EJA, na perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida, foi enfatizada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFINTEA realizada em 1997, ao afirmar que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa

sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004, p. 42).

A EJA é entendida aqui, então, tanto como modalidade de ensino como estratégia de formação continuada. As funções *reparadora* e *equalizadora*, por meio das quais o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito, associa-se à terceira função — a *qualificadora*. Esta função, segundo o Parecer, revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural.

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental.

Isto remete ao **reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade**, muitos deles interditos aos jovens e adultos para a fruição e acesso, como, por exemplo, os que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente – disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte. Se esta precisa ser uma referência para o currículo do ensino médio com educação profissional, exige também reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola.

Nesses espaços, **os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados**, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico.

Portanto, o **currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais** para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de**

**formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.**

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência. “Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, 2005, p. 17).

Ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social, conscientes da sua condição de inacabamento enquanto seres humanos em permanente processo de formação. Dos gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais) aspira-se o comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade. Dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA.

Professores, como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico. A participação de professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional.

Os sujeitos educandos caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade”. Embora a legislação não defina a idade mínima para acesso em cursos<sup>14</sup> de ensino fundamental ou de ensino médio na

---

<sup>14</sup> <sup>1</sup> A legislação só define a idade relativa a exames: 15 anos para exames de ensino fundamental e 18 anos para exames de ensino médio. A LDBEN de 1996, ao baixar a idade para exames (na legislação anterior era 18 para exames de 1º grau e 21 para exames de 2º grau), criou, na prática, alguns problemas para as escolas de EJA e para gestores e professores. Em muitos casos, jovens com tal defasagem idade-série abandonam os cursos regulares tão logo atingem a idade dos exames, substituindo a possibilidade de vivenciar processualmente um curso pela oportunidade de concorrer a um certificado mais rapidamente. O mesmo acontece em casos de reprovação em alguma disciplina, no caso de alunos

modalidade EJA, há que se exercer papel pedagógico para orientar jovens que venham em busca de substituição de estudos regulares, decorrendo daí, uma vez mais, exclusões para aqueles sempre e historicamente excluídos do direito educacional. Pensar em sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula.

A participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional.

Pretende-se, assim, produzir um projeto político-pedagógico baseado em princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitem a diversidade desses sujeitos, de instituições existentes no país e das experiências em andamento.

Pensando essa política na esfera do ensino médio, é preciso ainda romper, de uma vez por todas, com a visão exclusivamente propedêutica dessa etapa de ensino. Principalmente, com a concepção de ser essa etapa *apenas* um curso preparatório para os exames vestibulares. Concepção esta ainda tão predominante nas instituições de ensino médio. Em suma, há necessidade da ruptura paradigmática dos modelos de ensino médio bastante centrados nos conteúdos específicos e nas disciplinas. A pergunta que se faz neste momento é: “qual o papel do ensino médio como etapa final da educação básica?”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define as finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica, da seguinte maneira:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

---

repetentes cujos pais não querem mais pagar estudos em escolas privadas, sendo mesmo conduzidos por esses pais à inscrição para os exames. Fixar, portanto, uma idade mínima para ingresso, como aluno de curso oferecido na etapa de ensino médio na modalidade EJA, é temerário, já que a legislação não o faz. Recomenda-se bom-senso a gestores e professores, que devem exercer sua ação educadora para apontar os caminhos a serem percorridos por aqueles que têm chances diversas dos excluídos do sistema educacional – os jovens e adultos da EJA.

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. [...] (BRASIL, 1996, Art. 35).

A vinculação entre educação e trabalho torna-se, assim, uma referência primordial. No que diz respeito à educação profissional, a LDBEN esclarece que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996, Art. 39).

Isto significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores.

Nessa intersecção, que compreende múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral). Pode-se falar, portanto, em *qualificação social e profissional* para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho. A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (BRASIL, 2003, p. 24). Para isso, faz-se necessário no decorrer do processo formativo “a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento*. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população” (BRASIL, 2005, p. 20-21).

Considerando, portanto, que a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca, ela 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).

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento *Saberes da Terra*, 2005, p. 22-24).

## 4.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular não está dada *a priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam 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.

A Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA determina no Art. 5º, parágrafo único que:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de **equidade**, **diferença** e **proporcionalidade** na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:

- I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. “Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade”. (BRASIL, 2005, p. 24).

#### **4.2.1. Estrutura do currículo**

O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar:

- a) A concepção de 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);
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2º, Art. 38, LDBEN);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;

i) A prática de pesquisa (adaptado de MACHADO, 2005).

Todas 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, entre outras possibilidades, da seguinte forma:

**Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos:**

Concentricidade de temas gerais, ligados entre si;

Temas integradores, transversais e permanentes;

Temas que:

- ✓ Abranjam os conteúdos mínimos a serem estudados;
- ✓ Possam ser abordados sob enfoque de cada área do conhecimento;
- ✓ Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem;
- ✓ Atendam as condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos;
- ✓ Produzam nexos e sentidos;
- ✓ Permitam o exercício de uma pedagogia problematizadora;
- ✓ Garantam um aprofundamento progressivo ao longo do curso;
- ✓ Privilegiem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno.

**Abordagem por meio de esquemas conceituais:**

- ✓ Foco em conceitos amplos;
- ✓ Conceitos escolhidos que mantêm conexão com várias ciências;
- ✓ Cada conceito é desenvolvido em diversos contextos;
- ✓ Cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações.

**Abordagem centrada em resoluções de problemas:**

- ✓ Problemas são propostos para soluções;
- ✓ A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos.

**Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade:**



- ✓ Perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas;
- ✓ A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos.

**Abordagem por áreas do conhecimento:**

- ✓ Natureza/trabalho;
- ✓ Sociedade/trabalho;
- ✓ Multiculturalismo/trabalho;
- ✓ Linguagens/trabalho;
- ✓ Ciência e Tecnologia/Trabalho
- ✓ Saúde/trabalho
- ✓ Memória/trabalho
- ✓ Gênero/trabalho
- ✓ Etnicidade/trabalho
- ✓ Éticas religiosas/trabalho

De qualquer maneira, independente 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 pedagógicos 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.

**4.2.2. Organização dos tempos e espaços**

O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das

diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico.

Para atender a especificidade da modalidade EJA, necessária se faz a organização de tempos e espaços formativos adequados a cada realidade. Assim, a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada.

Outro aspecto indispensável de destacar é que a organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto de curso, cumprindo definições legais, mas cabendo 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 previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo.

Isto significa dizer que o aluno de EJA entra e sai de um curso dessa natureza a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o **domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso**, o que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado, quanto em tempo maior.

### **4.3.AVALIAÇÃO**

A aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo.

A avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso. A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens. Muito embora exista a preocupação com a escolaridade, o processo de ensino-aprendizagem traz no seu bojo a concepção que não separa a avaliação da aprendizagem. São partes constitutivas de um mesmo processo. A avaliação nesse sentido ocorre como parte do processo de produção do conhecimento.

Evidencia-se que a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, quer seja bimestral, semestral, modular, entre outros, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho, conforme orienta a LDBEN.

Nesse sentido, assume-se neste trabalho a concepção de avaliação apresentada em CEFET-RN (2005), no qual a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade.

Nessa perspectiva, é de suma importância que o professor utilize instrumentos diversificados os quais lhe possibilitem observar e registrar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas e tomar decisões participativas, tal como refletir com o aluno sobre os aspectos que necessitem ser melhorados, reorientando-o no processo diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas, reconhecendo as formas diferenciadas de aprendizagem, em seus diferentes processos, ritmos, lógicas, exercendo, assim, o seu papel de orientador e mediador que reflete na ação e que age sobre a realidade (CEFET-RN, 2005).

A avaliação pode, ainda, favorecer ao docente a identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e do planejamento da proposta pedagógica efetivamente realizada. A concepção de avaliação defendida para essa política exige que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos.

Finalmente, consideram-se as múltiplas dimensões da avaliação, ou seja (CEFET-RN, 2005):

*Diagnóstica*: na medida em que caracteriza o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, visualizando avanços e dificuldades e realizando ajustes e tomando decisões necessárias às estratégias de ensino e ao desempenho dos sujeitos do processo;

*Processual*: quando reconhece que a aprendizagem acontece em diferentes tempos, por processos singulares e particulares de cada sujeito, tem ritmos próprios e lógicas diversas, em função de experiências anteriores mediadas por necessidades múltiplas e por vivências individuais que integram e compõem o repertório a partir do qual realiza novos aprendizados, e ressignifica os antigos;

*Formativa*: na medida em que o sujeito tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, podendo participar na regulação da atividade de forma consciente, segundo

estratégias metacognitivas que precisam ser compreendidas pelos professores. Pode expressar seus erros, como hipóteses de aprendizagem, limitações, expressar o que sabe, o que não sabe e o que precisa saber;

*Somativa*: expressa o resultado referente ao desempenho do aluno no bimestre/semestre através de menções, relatórios ou notas.

Entende-se que avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais. É necessário vencer a “prescrição”, a imposição de uma consciência a outra, desocultando dos procedimentos avaliativos o que Freire (1996) denomina de “consciência hospedeira” da consciência opressora.

Para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação. A percepção da realidade a partir de atos de avaliação acolhedores, processuais, formadores pode contribuir para que os objetivos da ação educativa produzam resultados diferentes.

O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado.

## **5. O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO: ESTRUTURA OPERACIONAL**

### **5.1. COORDENAÇÃO GERAL**

A coordenação geral do Programa caberá à SETEC/MEC, que coordenará o processo de implantação, implementação e avaliação.

O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva. A composição, as atribuições e o regimento do comitê serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego (Decreto nº 5.840/2006).

### **5.2. INSTITUIÇÕES PROPONENTES**

Em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, poderão adotar cursos, no âmbito do PROEJA, as Instituições Federais de Educação, instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao 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) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Compete à instituição proponente:

- a. A oferta gratuita de cursos no âmbito do PROEJA;
- b. Apresentar Plano de Trabalho Plurianual, contemplando todas as etapas do processo educacional, em que sejam explicitadas suas atividades e as das instituições parceiras, definindo claramente as responsabilidades de cada uma;
- c. Construir o Projeto Político-Pedagógico junto com os demais parceiros;

- d. Possibilitar, aos alunos dos cursos PROEJA, a aferição e reconhecimento, mediante avaliação individual, de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares;
- e. Certificar os alunos que concluírem os cursos com aproveitamento, em conformidade com as diretrizes do Decreto nº 5.840/2006;
- f. Proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio.

### **5.3. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS**

Poderão participar como parceiras nos projetos, além das organizações classificadas como proponentes, quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de cursos no âmbito desse Programa. Serão parceiras preferenciais instituições beneficiadas com recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

### **5.4. MODALIDADES DE OFERTA**

Serão consideradas as seguintes modalidades de oferta de EJA no Programa:

Quanto à forma:

- a) presencial – quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes;
- b) semi-presencial– quando o curso for realizado, parcialmente, à distância;

Quanto à formação profissional oferecida:

- a) Educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante ou integrada ao ensino médio na modalidade EJA, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do ensino médio.
- b) Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, visando à ampliação de escolaridade.

## **5.5. OFERTA DE VAGAS, INSCRIÇÃO, MATRÍCULA E ORGANIZAÇÃO DE TURMAS**

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa. A instituição proponente se responsabilizará pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público. Os critérios para inscrição e matrícula dos interessados nos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio na modalidade EJA são:

- a) ter ensino fundamental concluído;
- b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000).

## **5.6. RECURSOS HUMANOS**

A execução do Plano de Trabalho poderá ser realizada com pessoal próprio da proponente ou das instituições parceiras. A responsabilidade da escolha do pessoal participante no processo é da instituição proponente.

## 5.7. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC.

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa **prévia** ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

A SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional.



## **5.8. MATERIAL EDUCATIVO E PUBLICAÇÕES**

Entende-se por materiais educativos todos os recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas.

O material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico.

Os materiais produzidos por alunos e professores serão de posse pública e poderão ser socializados em ambientes impressos e eletrônicos voltados para os participantes do PROEJA.

## **5.9. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**

O monitoramento e a avaliação serão coordenados pela SETEC e incidirão sobre:

- a) a aplicação dos recursos investidos;
- b) o projeto pedagógico e as instituições, utilizando, para tal, modelo similar ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES;
- c) o pessoal envolvido no Programa, incluindo alunos. Para tanto, todos devem estar cadastrados no Sistema de Informações Gerenciais – SIG da SETEC/MEC ou similar.

## **5.10. FINANCIAMENTO**

Os recursos poderão ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica. O financiamento será efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas neste Programa e de acordo com a natureza jurídica da instituição proponente.

Itens financiáveis:

- a) investimentos em infra-estrutura (obras e equipamentos);
- b) contratação de serviços de consultoria;
- c) despesas de custeio em geral;

- d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.).
- e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas.

### **5.11. SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

Com o objetivo de dar transparência e facilitar o monitoramento, controle e avaliação do Programa é indispensável a oferta de sistema eletrônico de registro e gerenciamento acadêmico (SiGA) interligado ao SIG.

Para dar visibilidade ao Programa, um link na página [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec) permitirá acesso, em níveis diferenciados por meio de senhas, às informações cadastradas no SiGA/SIG e a espaço virtual em que a SETEC/MEC poderá disponibilizar:

- a) editais;
- b) modelos de planos de trabalho e planos de cursos;
- c) contatos entre a SETEC/MEC e instituições participantes;
- d) chamadas para eventos;
- e) *links* com as páginas das instituições participantes;
- f) *links* com outras páginas, selecionadas de acordo com o interesse do Programa;
- g) exemplos de práticas pedagógicas e educativas e socialização de produções do Programa;
- h) resultados da parte pública das avaliações do desenvolvimento do Programa nas instituições participantes;
- i) índices e indicadores do Programa;
- j) ambiente virtual e colaborativo de aprendizagem que sirva de suporte à mediação pedagógica e de gestão para as instituições participantes (*chat*, fórum, lista de discussão).

## 5.12. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Anualmente, a partir do recebimento dos relatórios de atividades de cada projeto, a SETEC/MEC realizará, entre outras atividades de planejamento, análise dos resultados alcançados, discussão de mudanças de política e definição das ações para o ano seguinte, divulgando o cronograma de atividades, que incluirá, no mínimo:

- a) datas de divulgação dos editais, análise das propostas e assinatura dos convênios;
- b) plano de formação continuada centralizado pela instituição proponente;
- c) prazos para atualização dos dados no sistema de monitoramento e controle;
- d) datas para a realização dos seminários regionais.

A convocação para apresentação de novos projetos será realizada por meio da divulgação de edital público, seguido do recebimento dos projetos. Serão realizadas duas chamadas anuais, no 1º e no 4º bimestre;

Após o recebimento das propostas proceder-se-á a análise de projetos pela SETEC/MEC, com a colaboração de assessores *ad hoc*, seguida da divulgação dos resultados, da convocação dos projetos aprovados e assinatura de convênios com as instituições proponentes;

Em seguida, dar-se-á a execução dos convênios, o que inclui todas as etapas até a prestação final de contas. A execução será iniciada no máximo 60 dias após a assinatura do convênio e durará no máximo quatro anos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Loyola, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º. 11/2001 e Resolução CNE/CEB n.º. 1/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto n.º 5.154. 23 de julho 2004*.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto n.º 5.478. 24 de junho 2005*.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto n.º 5.840. 13 de julho 2006*.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei Federal n.º 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

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

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

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

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto de reestruturação curricular*. Natal: CEFET-RN, 1999.

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

DIETERICH, H. Globalización, educación y democracia. 4. ed. In: DIETERICH, H. *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

- \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FURTADO, Celso. *Brasil: a construção interrompida*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- IBGE. *Censo Demográfico 1991*. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.
- IBGE. *PNAD 1996*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- \_\_\_\_\_. *PNAD 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- \_\_\_\_\_. *PNAD 2003*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: *Educação de Jovens e Adultos*. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado). PUC-Rio, abr. 2003.
- MACHADO, Lucília Regina S. *Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação*. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez. 2005.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. *REVISTA HOLOS*. Disponível em <http://www.cefetrn.br/dpeq/hol> , p. 57-80, 2005.
- \_\_\_\_\_. Sociedade, educação, tecnologia e os usos das TIC nos processos educativos. In: *Trabalho necessário*. Revista Eletrônica do Neddte. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/> . Acesso em 30/10/2004, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Formação e capacitação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. In: *III Seminário regional para discussão da proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica para a EPT*. Natal. Disponível em <http://mec.gov.br>. Acesso 12/12/2004, 2004b.
- \_\_\_\_\_. *La autoevaluación como instrumento de mejora de calidad: un estudio de caso* (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte/ CEFET-RN/Brasil).

2003. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade da Universidade Complutense de Madri. Madri, 2003.

O GLOBO. *Juventude fora da lei*. Rio de Janeiro: O Globo, 8 ago. 2004, p. 22.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (mimeo).