

PUBLICADO

MACHADO, Lucília Regina de Souza . PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36-53.

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

Lucília Machado*

Introdução

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

A associação da formação inicial e continuada à oferta do ensino fundamental na modalidade EJA objetiva qualificar trabalhadores assegurando a elevação do seu nível

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

de escolaridade. Para a formação orientada ao exercício de profissões técnicas, a articulação com o ensino médio na modalidade EJA pode ser desenvolvida de duas formas, ambas previstas no Decreto 5.154/04: a integrada e a concomitante. Em ambos os casos, além do atendimento às exigências da formação técnica é preciso garantir a sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal.

O grande significado socioeconômico do PROEJA, inicialmente destinado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹, importou na sua extensão às instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e às entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

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

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

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

1. O significado socioeconômico do PROEJA

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

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

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

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

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA tem, ao contrário, três importantes funções:

- A função reparadora, que não se confunde com a noção de suprimento, já que significa o resgate dos direitos civis pela restauração de um direito negado. Neste sentido, entende que os termos suplência e supletivo e a lógica de tratamento que os informava não faz jus e até compromete a compreensão do que a negação deste direito representa;
- A função equalizadora que reivindica cobertura adequada para a reentrada no sistema educacional, assegurando condições efetivas de acesso e permanência a todos e a tantos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de continuidade dos estudos ou outras condições adversas;
- A função qualificadora, entendida como a essencial e permanente desta modalidade educacional, qual seja a de garantir educação contínua e ao longo da vida a todos. Esse seria, portanto, o sentido próprio e a função da EJA, já que as duas funções anteriores decorrem, na verdade, de distorções sociais distributivas e

limitações das concepções e no desenvolvimento das políticas e práticas educacionais.

O PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Para tanto, o Decreto nº 5.840/06 determinou que as instituições federais de educação profissional e tecnológica disponibilizassem ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior e, ainda, a ampliação dessa oferta a partir do ano de 2007, fazendo, assim, alterações no seu plano de desenvolvimento institucional.

O critério do significado da educação para o desenvolvimento econômico é um dos mais enfatizados por todos que apontam, como urgente, satisfazer as necessidades educacionais dos jovens e adultos, com destaque para o reconhecimento da importância crescente atribuída à educação básica nos processos de recrutamento e seleção das empresas, especialmente, com relação às exigências de habilidades na resolução de problemas, na atualização permanente com vistas ao desafio de novos conhecimentos, para criticar e reconstruir criadoramente conceitos e práticas.

Cresce a convicção de que toda e qualquer qualificação é algo provisório, móvel, flexível e constante, e de que a volta periódica “aos bancos escolares” se associa ao convencimento de que a noção de fluxo deve substituir a outra antes prevalente, a de estoques de conhecimentos e habilidades.

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

O ensino no Brasil, em razão de seus índices de baixo atendimento e produtividade, configura-se como um foco de vulnerabilidade para o desenvolvimento socioeconômico, a integração à sociedade e a busca de qualidade de vida para todos.

É por isso que, no País, a demanda pela ampliação e diversificação dos serviços educacionais atravessa toda a trama dos programas e projetos de desenvolvimento econômico e social.

O desenvolvimento vertiginoso e o avanço das aplicações da tecnologia e das descobertas das ciências dependem, em larga medida, da disponibilidade de pessoas e equipes formadas nos diversos níveis de escolaridade.

Esses processos representam, também, demandas de origem social, cultural e educacional, que precisam ser atendidas na proporção do significado social e político da educação no mundo atual e da necessidade de todos de integração à sociedade com possibilidade efetiva de acesso e compreensão de toda e qualquer informação.

Nesta direção, houve avanço, no Brasil, das políticas públicas orientadas ao ensino fundamental, universal e obrigatório, que vem representando um significativo aumento do número de vagas e uma grande diversificação do alunado. Elas não trouxeram, ainda, porém, as condições de qualidade que minimizassem a repetência, a reprovação, a evasão e a distorção idade/série, problemas que comprometem o sucesso escolar dos ingressantes. Em média, os alunos do ensino fundamental ainda investem onze anos de suas vidas para completá-lo.

A publicação *Síntese de Indicadores Sociais*, de 2002, do IBGE revelou que, no caso do ensino médio público, mais da metade (53,3%) das matrículas indicava distorção idade-série.

Esse problema é um dos fatores que explicam o grande crescimento das matrículas no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos. Pelos dados do *Censo da Educação Básica*, entre 2003 e 2004 o aumento das matrículas no ensino médio regular foi de apenas 1%. Em contraposição, no ensino médio na modalidade EJA, elas cresceram 18% nesse período.

Em alguns estados, essa ampliação tem sido exponencial. É o caso, por exemplo, do Estado de São Paulo, que entre 1995 e 2004 registrou uma elevação de 1.490% nas matrículas no ensino médio na modalidade EJA, passando de 29.944 para 466 mil alunos.

O regresso de jovens e adultos ao ensino médio é, sem dúvida, um dado muito positivo, apesar do reconhecimento de que muitos deles foram penalizados pela ausência de medidas de promoção da qualidade da educação regular, fundamental e média, e de políticas econômicas de correção das distorções distributivas que são endêmicas à realidade social brasileira. Todavia, trata-se de uma perspectiva animadora com relação ao aumento do potencial do poder destas pessoas de fazer escolhas e traçar criativamente alternativas para sua educação continuada.

Esse movimento ascendente da demanda de educação vai ao encontro das expectativas de todos que na sociedade brasileira têm manifestado preocupação com os milhões de jovens e adultos que tendo direito à educação básica não conseguiram ainda integralizá-la.

O Censo do IBGE-2000 revelou a dimensão do problema: dos 119,5 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais cerca de 65,9 milhões não haviam concluído o ensino fundamental; 30% dos jovens de 17 anos estavam fora da escola e de cada 100 alunos do ensino fundamental, apenas 31 chegavam ao ensino médio.

Não surpreende, portanto, a informação da PNAD / IBGE de 2003 de que apenas 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo (educação média completa), no Brasil, ou seja, somente 13% do total da população do país.

Nem tão pouco a informação do Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE), de 2002, de que apenas 5.388.869 jovens entre 18 e 24 anos (23,3% do total dessa faixa etária) tinham emprego no mercado de trabalho formal.

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

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

Há, portanto, novos indicadores evidenciando o interesse do Estado de assumir o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA e pela educação profissional, mas a tarefa é grande e é preciso contar com o esforço conjunto da sociedade brasileira.

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

Instituições internacionais como UNESCO e OIT e articulações como o Mercosul, dentre outras, têm procurado, também, incentivar e apoiar as iniciativas que buscam dar prioridade à educação geral e profissional orientada a jovens e adultos.

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

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

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

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

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

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

2. O significado do PROEJA como desafio à construção curricular

Para estruturar cursos do PROEJA, as instituições precisam enfrentar e dar respostas criativas para desenho e desenvolvimento curriculares inovadores. Essa tarefa representa, de fato, um grande desafio à criatividade das instituições, docentes e especialistas envolvidos, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do ensino médio na modalidade EJA à educação profissional técnica de nível médio, estruturas curriculares com níveis mais complexos de regulamentação.

O primeiro desafio à construção curricular no âmbito do PROEJA refere-se à construção de uma síntese que seja capaz de dar conta de atender todas as definições e determinações decorrentes da aplicação da legislação educacional concernente aos três campos envolvidos: educação básica (ensino fundamental e médio), educação profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e educação de jovens e adultos.

Além das determinações gerais e específicas constantes das Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96), do Decreto nº 5.154/04, das Diretrizes Curriculares Nacionais (para o ensino fundamental e médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos), Resolução CNE/CEB nº 01/05 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Estágio Supervisionado, é preciso também observar as normas complementares do Sistema de Ensino da Unidade Federada e as exigências de cada instituição de ensino contidas no seu Projeto Pedagógico.

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

É importante ter claro o desafio do caráter multidimensional da proposta pedagógica que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação

profissional simultaneamente. Além das implicações decorrentes dessa associação, é importante atinar para a característica também plural da educação de jovens e adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam neste campo.

A natureza da problemática envolvida indica a necessidade de tomar a especificidade da EJA como princípio metodológico primário do desenho e da organização curriculares, sem que isso signifique descuido com relação às exigências didático-pedagógicas da educação profissional.

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

As medidas para comparação encontram-se nas diretrizes nacionais para o ensino fundamental e médio e para a organização curricular da educação profissional. Para tanto, mas é preciso interpretá-las e aplicá-las, mas como um modo especial de ser, a feição da educação de jovens e adultos.

Essa “idiossincrasia” da EJA tem suas razões e se origina da enorme diversidade desse campo educacional: de situações e identidades dos educandos (adolescentes, jovens, adultos em várias idades); de níveis de escolarização; de trajetórias escolares e, sobretudo, de trajetórias humanas; de agentes e instituições envolvidos; de métodos, didáticas e propostas educativas; de organização do trabalho, dos tempos e dos espaços educacionais; de intenções políticas, sociais e pedagógicas.

Não é desnecessário enfatizar de que se trata de um campo muito complexo. O desenvolvimento do PROEJA representa, então, uma grande oportunidade para sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais da educação. Além

da mudança conceitual muito profunda que houve na forma de entender a EJA, que resultou na obsolescência do paradigma anterior que informava as práticas do Ensino Supletivo, há o desafio de inovar na educação profissional mediante essa combinação curricular.

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

A qualidade da concepção e efetividade no desenvolvimento de um projeto pedagógico assim orientado requer uma mudança no entendimento de todos os que se propõem a levá-lo a termo e da capacidade da equipe executora de lidar com situações heterogêneas, complexas e inovadoras e com universos sócio-cognitivos diferentes e que às vezes se opõem contraditoriamente ainda que não de forma legitimamente justificada.

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

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

O significado socioeconômico desse programa reclama a urgência de sanar os *déficits* educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, mas o patamar das exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais atuais é mais alto e pede que se cuide com

maior zelo e empenho das condições e meios que favoreçam resultados e uma oferta educacional de maior qualidade.

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

Contudo, é preciso reconhecer que grandes insuficiências ainda flagrantes precisam ser equacionadas. Muitos programas e ações se desenvolvem de forma descontínua; as políticas governamentais carecem de maior articulação e sustentação e é preciso maior avanço na pesquisa e na produção de conhecimentos que subsidiem a formação e a atuação dos educadores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

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

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

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

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

O desafio maior com relação ao desenho e à organização curriculares encontra-se na concretização efetiva da composição sintética dos campos educacionais envolvidos, que incorpore os avanços que cada um traz; mas que, numa perspectiva de superação, faça emergir algo inteiramente novo em relação às experiências que nele deságuam.

Essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica, seja de educação profissional técnica de nível médio, formação inicial e continuada, de ensino fundamental ou médio, de educação de jovens e adultos, para introduzir-se num processo de um novo aprendizado, que implica, em primeiro lugar, na conscientização da necessidade de harmonizar conteúdos, mas que pede inserções de novos conteúdos em suas práticas, coordenação temporal de suas ações didáticas considerando as demandas de compartilhamento e de cooperação mesmo que se trate da forma concomitante de oferta educacional. Numa perspectiva mais avançada de complementação, pede, ainda, que se estruture o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e até transdisciplinar.

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

- Conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige; suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem;
- Considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola – os valores e os conhecimentos prévios adquiridos por estes públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho;

- Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como caminhos diferentes de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política;
- Considerar que a capacidade de aprendizagem destes segmentos é potencialmente capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais;
- Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado para suas vidas;
- Respeitar o direito que elas têm de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na lida de seu cotidiano.

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

- Construções mentais estruturadas com base simplesmente nas relações com o meio social e cultural vivente o que corresponde, em muitos casos, desprovimento de instrumentos formais satisfatórios de registros intelectivos;
- Reduzida porcentagem da capacidade de utilização de tecnologia de informação e comunicação;
- Pouco aproveitamento de atividades formativas já experimentadas anteriormente;
- Insuficiências no letramento, manifestadas, por exemplo, no entendimento de conceitos envolvidos nos campos de formulários que precisam ser preenchidos;
- Universo vocabular restrito, dificultando os processos de comunicação;
- Noções praticamente inexistentes de idiomas estrangeiros;
- Falta de autonomia, embora haja potencialmente maior capacidade para o auto-aprendizado do que em crianças;
- Auto-estima comprometida, sentimento de inferioridade e de incapacidade;
- Necessidade de aceitação, segurança e afirmação na sociedade;

- Expectativas ambíguas e contraditórias com relação ao retorno à atividade escolar;
- Visão individualista e utilitarista de educação;
- Pouco tempo para o estudo fora da sala de aula etc.

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

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

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

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2005, o maior percentual de abandono escolar ocorreu no ensino médio regular, onde 15,3% dos alunos sequer concluíram o ano letivo, enquanto que no ensino fundamental estes foram 7,79%.

Esses dados indicam que para estes alunos nem sempre a aprendizagem e a escola guardam uma relação de sentido. Isso se deve a fatores subjetivos e às condições sociais, econômicas e culturais, sem dúvida. Há, entretanto, motivos intra-escolares para tanto, pois estes jovens não tiveram sempre uma relação positiva com o aprendizado e o conhecimento, em decorrência, por exemplo, da forma como a escola se estrutura e funciona.

A experiência escolar precisa assim ganhar significância, partir de problemas cotidianos e se orientar por mediações pedagógicas estimulantes, tais como conteúdo e

materiais didáticos que promovam a contextualização no processo ensino-aprendizagem, que permita exercer as faculdades de atribuir ou captar os sentidos e os significados dos enunciados ou dos conteúdos curriculares mediante o relacionamento destes com os eventos, coisas ou pressupostos, que estão em suas origens ou nas suas aplicações práticas, tendo em vista tornar o processo de conhecimento ou de ensino-aprendizagem significativo ou interessante e expressivo para professores e alunos. Explorar, com efeito, o potencial educativo da relação entre educação profissional e educação geral e básica.

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

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

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

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

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que disciplina cursos na modalidade EJA, é clara com relação aos resultados esperados: cursos que ofereçam um patamar igualitário de formação; considerem as situações, perfis e faixas etárias dos estudantes; sejam inclusivos e levem em conta as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Por outro lado, a opção de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio não representa uma volta ao que dispunha a antiga Lei 5.692/71, que não previa um real entrosamento entre os dois ensinos.

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

3. Conclusão

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. São Paulo: Papirus, 2000.

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

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

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

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

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula*. Campinas: Autores Associados.

FILMUS, D. et al. *Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: Unesco; MEC, Semtec, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 205.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

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

FULLAN, Michael. & HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUARNIERI, Maria Regina. *Aprendendo a ensinar*. Campinas: Autores Associados.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

JORGE, Leila. *Inovação Curricular: Além da mudança dos conteúdos*. Piracicaba: Editora Unimep, 1993.

MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Autores Associados.

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

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria prática na didática escolar. In: VEIGA, i. P. a. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 33-52.

SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRE, Saturnino de la. *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson, S. L. 1997.