

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO CEFET-MA

*Eliane Maria Pinto Pedrosa\**

*Francisca das Chagas Silva Lima\*\**

*Lélia Cristina Silveira de Moraes\*\*\**

## **Algumas Considerações Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil**

A educação de jovens e adultos no Brasil, historicamente, esteve marcada por iniciativas que exprimem orientações políticas e culturais amplas e diversas. Nas últimas décadas, a dinâmica sociocultural e política da sociedade e o envolvimento da sociedade civil na luta pelos direitos humanos e sociais têm favorecido o surgimento de novas possibilidades de educação e formação para esse contingente populacional, que têm uma história marcada pela exclusão socioeconômica e educacional.

É importante destacar que o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito vem ganhando relevância desde os anos de 1930 quando foi evidenciada a exclusão de um contingente significativo de brasileiros do espaço escolar. Esta realidade mobiliza a sociedade civil na luta em defesa da escola pública para todos, em decorrência da fase de industrialização nascente no país que começa a exigir uma mão de obra escolarizada para o trabalho urbano. Foram desenvolvidas campanhas de educação de adultos com

---

\* Professora do CEFET-MA; mestre em Educação pelo ISPETP/ Havana/ Cuba; pesquisadora da Educação Profissional/ Educação de Jovens e Adultos.

\*\* Professora da UFMA do curso de Pedagogia e mestrado em Educação; doutora em Educação Brasileira pela UFC/FACED; pesquisadora do LABOR e do mestrado em Educação/UFMA.

\*\*\* Professora da UFMA do curso de Pedagogia e mestrado em Educação; pedagoga do CEFET-MA; doutora em Educação Brasileira pela UFC/FACED; pesquisadora do LABOR e do mestrado em Educação/UFMA.

uma visão limitada do processo de alfabetização e capacitação profissional que sofreram duras críticas.

Foi no contexto das décadas de 1940, 1950 e, particularmente, na década de 1960, influenciado pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire, que se construiu um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos e educação popular, favorecendo a emergência de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo. Foram desenvolvidos também programas como: Movimento de Cultura Popular (MCP) e Movimentos de Educação de Base (MEB), coordenados por intelectuais, estudantes e agentes de pastoral, ligados à Igreja Católica, engajados na emancipação política dos grupos populares.

Convém ainda destacar, no âmbito da educação de jovens e adultos, o papel do Mobral e o ensino supletivo dos governos militares, na década de 1970 e a Fundação Educar, da Nova República, na década de 1980.

Observamos, a partir dessas referências, que a educação de jovens e adultos passou, progressivamente, a inscrever-se no quadro mais amplo dos embates políticos e ideológicos que marcaram os períodos acima mencionados, constituindo-se preocupação não apenas do poder público, mas, também, da sociedade civil organizada.

Com o processo de redemocratização do país, na década de 1980, intensificaram-se os debates na defesa de uma educação pública e gratuita, de responsabilidade do Estado para crianças, jovens e adultos. Neste contexto, a Constituição de 1988 representou um grande avanço para a educação daqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, na medida em que instituiu a obrigatoriedade da oferta pelo Estado do ensino fundamental gratuito independente da idade.

Contudo, é importante mencionar que esta garantia é apenas aparente, pois apesar do dever educacional do poder público se distribuir entre União, estados e municípios e, do ensino fundamental ser obrigação prioritária dos municípios, na verdade não há nada explícito na Constituição Federal ou nas propostas de legislações complementares que os obrigue

a responder pelos deveres constitucionais de oferta da educação a jovens e adultos (BEISIEGEL, 1996).

Após a Constituição de 1988, essa realidade pouco se alterou, mesmo com as injunções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, que deu destaque à educação de jovens e adultos, ao incluir metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, à expansão de serviços de educação básica e à capacitação de jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

O Governo Collor representou um recuo na compreensão da educação como direito, premido pelas orientações de reforma do Estado que começam a tomar corpo a partir do seu governo. Neste contexto, lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes. Entretanto, tal programa não foi implementado face a falta de prioridade da educação, expressa no insuficiente apoio financeiro aliada à crise política, decorrentes das denúncias que culminaram com o *impeachment* do presidente.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, as reformas iniciadas por Collor de Melo são aceleradas com reflexos danosos para a educação em geral e, em particular para a educação de jovens e adultos, uma vez que o discurso de inclusão contemplado na Carta Constitucional passou a ser substituído por novas prioridades, com restrições de direitos. Assim,

por meio de uma sutil alteração no inciso I, do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular. (HADDAD, 1998, p.114).

Outro aspecto que evidencia a inflexão das prioridades da EJA é que, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF –, em 1996, o Governo FHC não incluiu a matrícula de alunos jovens e adultos no cômputo

do número de alunos nas redes de ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas nessa modalidade de educação. A saída encontrada, por muitos estados e municípios, foi a substituição de vagas do supletivo pelo ensino regular noturno, para efeito de contemplação dos recursos do Fundo, sem a preocupação de adaptações pedagógicas voltadas para as especificidades dos jovens e adultos atendidos.

Foi na LDB Nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que a educação de jovens e adultos passou a ser tratada como modalidade de educação na Seção V, artigo 37 e 38, que dispõe sobre sua oferta e organização. O artigo 4º, dessa mesma lei, trata da educação voltada para esses segmentos, quando dispõe que a educação escolar pública é dever do Estado, cuja oferta será efetivada mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria;

.....  
VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, p. 07).

Entretanto, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, no corpo da LDB, não representou avanços, uma vez que esta reflete as intenções contraditórias que dominaram os processos de discussões, negociações e pressões de interesses divergentes presentes na elaboração dessa lei da educação (HADDAD, 1998).

O grande desafio que se inscreve, para essa modalidade de ensino, é a formulação de políticas públicas que leve em conta os sujeitos para o qual se volta, respeitando as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e adulto, em situação de aprendizagem escolar.

É nesse sentido que, no decurso dos eventos preparatórios à V Conferência Internacional sobre Educação para Adultos

– V CONFITEA –, foi criado o Fórum de Educação de Jovens e Adultos – EJA, em 1996, no Rio de Janeiro, existente atualmente em todos os estados do Brasil. Reconhecido pelo MEC, desde 2004, como interlocutor de políticas públicas, defende a educação de jovens e adultos como um processo que não se reduz à alfabetização, nem à escolarização, mas que se faz ao longo da vida, de acordo com a Declaração de Hamburgo, firmada em 1997, na Conferência acima citada.

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem formal e 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. (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p.42).

Mesmo com os limites e contradições evidenciados, é importante reconhecer que no período pós-LDBEN, o país apresentou avanços significativos em alguns indicadores educacionais, contudo, chega ao século XXI ainda com déficits a serem superados. (IRELAND, 2004).

Segundo dados do IBGE, constantes no documento base do PROEJA, apesar de ter havido, em 2006, uma redução de 3,8 % do índice de analfabetismo em relação a 1996, ainda persiste um quadro de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Ainda que tenham sido reduzidas as taxas de analfabetismo em todas as regiões do país, existem profundas variações entre elas, destacando-se a região Nordeste, que chegou em 2006, com 7,6 milhões de analfabetos, apresentando, portanto, o pior índice da federação brasileira. (BRASIL, 2007).

Foi observada, no período de 1996 a 2006, a ocorrência de uma melhoria na média de estudo da população de 15

anos ou mais, nas diversas regiões do país, com um aumento geral de 1,4 anos de estudo, no cômputo geral, sendo que a região Nordeste apresentou 2,1 anos de estudo a menos que o Sudeste. (BRASIL, 2007).

Com relação à oferta da EJA no ensino fundamental, em cursos presenciais, houve um aumento de 59% do conjunto da matrícula, dos anos de 1996 a 2006. Já no ensino médio, houve um considerável crescimento de 344% de 1997 a 2006. (BRASIL, 2007).

No Estado do Maranhão, ainda segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo funcional declinou 9,6% no período de 2000 (46,8) a 2006 (37,2). Esta taxa é definida como o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos de estudo, incluindo-se as pessoas sem nenhum grau de escolaridade. Foi constatado um significativo crescimento do número de concluintes da EJA no período de 1999 a 2005, principalmente no ensino médio. (BRASIL, 2007).

Contudo, apesar do crescimento ocorrido nos últimos anos, o atendimento através EJA ainda é pouco significativo diante da demanda apresentada pela população jovem e adulta.

No primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio da Silva, no período de 2003 a 2006, a EJA ganha maior destaque que nos governos anteriores da Nova República, sem que, contudo, fossem instituídas mudanças substantivas na organização dessa modalidade educativa, que historicamente expressou-se com uma organização política e pedagogicamente frágil, marcada pelo aligeiramento e voltada, predominantemente, "à correção de fluxo e redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento." (RUMMERT, VENTURA, 2007, p.33).

No contexto das iniciativas voltadas para a EJA nesse período, pode ser destacada a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), composta por departamentos e coordenações responsáveis pela implementação de políticas voltadas para segmentos da sociedade brasileira que se encontram em situação de exclusão social e pela condução de processos educativos voltados

para a garantia de qualidade de vida da população. Destacamos, ainda, a implantação de diferentes programas, como: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, o Programa Brasil Alfabetizado, o Projeto Escola de Fábrica e o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual será abordado a seguir.

## **O Proeja como Alternativa de Formação do Trabalhador No CEFET-MA**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído pelo Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), o qual foi, posteriormente, revogado pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, constitui-se um programa

orientado 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), na modalidade consagrada a jovens e adultos. (MACHADO, 2006, p.36).

Com a denominação inicial de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, voltava-se para o atendimento da demanda de jovens e adultos por educação profissional técnica de nível médio. Os questionamentos apresentados quanto ao campo de abrangência e aos princípios epistemológicos desse programa apontaram

[...] 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. (BRASIL, 2007, p.12).

Com base em alguns desses questionamentos, o decreto originário foi revogado e promulgado em 2006, o Decreto Nº

5.840, que trouxe mudanças importantes para o Programa, como: a ampliação da abrangência do nível de ensino, com a inclusão do ensino fundamental e a expansão do espaço de sua oferta, o qual além das instituições federais de educação profissional e tecnológica poderia ser adotada, também, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como, pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

O documento atual mantém a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio (art. 1º, § único, I, II) e, ao mesmo tempo, avança no que diz respeito a cargas horárias, anteriormente definidas em no máximo 1.600 horas e 2.400 horas, respectivamente, o que causou sérias críticas por parte da comunidade acadêmica.

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.109).

Dessa forma, no atual documento regulador do PROEJA, o termo carga "horária máxima" foi substituído pelo de carga "horária mínima". Assim, os cursos orientados à formação inicial e continuada de trabalhadores devem ter no mínimo 1.400 horas, que incluem, pelo menos, 1.200 horas para educação básica e 200 horas para a formação profissional. Os cursos destinados à formação técnica de nível médio articulados com o ensino médio na modalidade EJA, por sua vez, terão

pelo menos 2.400 horas, das quais 1.200 horas devem ser preservadas para a educação básica, à qual se acrescenta a carga horária mínima correspondente à área profissional da habilitação oferecida.

Machado (2006) chama a atenção para o fato de que ambos os cursos, além do atendimento às exigências da formação técnica, devem 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.

Nessa direção, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, articulando-se ao ensino fundamental ou médio, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, -conforme preconiza o Decreto Nº 5.154/2004 que regula a educação profissional ao apontar que:

[...] a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de diferentes formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...] (BRASIL. Decreto Nº 5.154/04, Art. 4º, § 1º, I, II). (BRASIL, 2004, p. 02).

Machado (2006), sem desconsiderar os avanços que este documento apresenta para a educação profissional, ao permitir a articulação do ensino médio e técnico em um currículo integrado, critica a outra possibilidade de organização curricular, concomitante, por sinalizar a separação do ensino

técnico em relação ao ensino médio, que se realizam em currículos separados.

Sobre currículo integrado, Ciavatta nos apresenta contribuições, quando diz que o termo integrar tem o 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. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.84).

Um desafio que se coloca a partir desse entendimento de integração é a organização de um currículo que vá além de uma simples preparação para uma ocupação específica no mercado de trabalho, e postule 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).

Foi essa compreensão que esteve na base das discussões iniciais que permearam a elaboração do Decreto Nº 5.154/2004, sinalizando as categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia como eixos norteadores do currículo e das práticas pedagógicas dos cursos de educação profissional. Tal entendimento não foi considerado pelo Parecer CNE/CBE Nº 39/2004 (consubstanciado na Resolução CNE/CBE Nº 1/2005), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais às disposições do referido decreto. Ao considerar que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de natureza diversas, abriu o leque para a independência entre a formação geral e a específica, ao invés da integração. Na mesma direção, economiza a carga horária mínima exigida para os cursos integrados.

A decisão de assumir o PROEJA como uma política pública consistente, voltada para a formação do trabalhador, jovem e adulto, remete às instituições de ensino o desafio de ir além do que preconizam esses instrumentos legais. É fundamental

firmar o entendimento de que a educação é direito de todos e que pode contribuir para a inserção social e laboral daqueles que historicamente ficaram à margem na sociedade. É necessário, portanto, viabilizar uma formação que se constitua ponto de intersecção entre o mundo do trabalho e o mundo da educação, promovendo uma “qualificação social e profissional [que se expresse] em ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho, [...] com efetivo impacto para a vida.” (BRASIL, 2007, p.46). Ou seja, uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o trabalho.

Por outro lado, é importante que fique esclarecido, como diz Moura (2006), que não significa que os sujeitos que passarem por um processo formativo dessa dimensão terão garantia de emprego ou melhoria material de vida. O que se abre são as possibilidades de se enriquecerem com outros referenciais culturais, sociais, históricos, laborais, construindo, nessa direção, condições de realizar a leitura de mundo, estando e compreendendo esse mundo, como sinalizou Paulo Freire.

Isso significa que a implantação do PROEJA remete ao enfrentamento de grandes e complexos desafios. Inicialmente, é necessário superar a perspectiva assistencialista e compensatória que subsidia a maioria dos cursos de educação de jovens e adultos em decorrência do entendimento de que essa modalidade educacional integra um sistema de ensino paralelo, independente e inferior ao sistema regular. Igualmente, é indispensável criar condições inovadoras e criativas que dê conta de promover a interlocução entre os três campos envolvidos no programa: a educação básica (ensino fundamental e médio), a educação profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e a educação de jovens e adultos.

O Decreto Nº 5.840/06, no Art. 1º, § 4º 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. (BRASIL, 2006, p. 01).

A esse respeito, Machado esclarece que,

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, dos docentes e dos 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. (MACHADO, 2006, p.40).

Nesse sentido, a referida autora chama a atenção para o caráter multidimensional da proposta pedagógica desses cursos, que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional, simultaneamente.

Importa assumir a perspectiva do trabalho como princípio educativo, o que demanda por parte do coletivo dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta, o entendimento do mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, filosóficos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, físicos, químicos, dentre outros. Isso significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática, entre ensino/pesquisa. Ou seja, é necessário integrar conhecimentos gerais e específicos, mediados pelo trabalho.

Ao discutir sobre o tratamento de conhecimentos gerais e específicos, em um currículo integrado, Ramos (2005, p.120-121) chama a atenção para o fato de que, em um currículo dessa dimensão,

nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos da produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica.

Outro aspecto evidenciado por Machado, quanto à organização curricular acima abordada, diz respeito à necessi-

dade de que seja considerada a pluralidade e especificidade da educação de jovens e adultos e dos sujeitos para a qual se volta, sem descuidar das exigências didático-pedagógicas da educação profissional. Sinaliza, assim, alguns pontos de partida, sob os quais devem assentar-se a construção de um currículo inovador para o PROEJA, tais como:

- a) 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;
- b) 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;
- c) Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como caminhos diferentes de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política;
- d) Considerar que a capacidade de aprendizagem destes segmentos é potencialmente capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais;
- e) Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado para suas vidas;
- f) Respeitar o direito que elas têm de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na vida de seu cotidiano. (MACHADO, 2006, p.45).

Configura-se, dessa forma, o reconhecimento de que os alunos do EJA têm singularidades que devem ser respeitadas: apresentam trajetórias escolares descontínuas, caracterizam-se por encontrar-se em uma faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado e, ao mesmo tempo,

são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, [gênero, etnia], conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). (BRASIL, 2007, p.45).

A consolidação de um currículo nessa perspectiva remete também à análise do papel, formação e prática pedagógica do sujeito professor inserido no programa. A Lei Nº 93.94/96, no

Capítulo VI, que trata "Dos Profissionais da Educação", afirma, no Artigo 61, a necessidade da formação de profissionais da educação para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Contudo, é importante reconhecer que, apesar de esforços por parte de sistemas e instituições de ensino, com relação à formação continuada de professores e gestores para atuarem na EJA, os resultados têm-se mostrado muito tímidos. No que se refere à formação inicial em nível superior, existe ainda uma grande lacuna nas licenciaturas quanto à valorização dessa modalidade de ensino como lócus de formação específica. A exemplo da formação de professores para as áreas profissionais que, historicamente, repousaram em projetos de segunda ordem, as medidas voltadas para a EJA têm sido precárias e pontuais, dificultando os processos e resultados desses campos formativos.

Redimensionar essa realidade, visualizando potencializar a construção de um caminho fértil para o PROEJA, é um outro desafio que se coloca, pois embora o docente não carregue em si a responsabilidade dessa construção, qualquer decisão nesse sentido, passa, necessariamente por ele. A esse respeito, Pimenta (2002) alerta que a formação docente, inicial e continuada deve ser compreendida não como custo/despesa, mas como investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico, que deve ter a participação de todos, pois os benefícios são extensivos aos que nela estiverem envolvidos e ao contexto para o qual se volta.

Sobre essa possibilidade, o Governo Federal acena para a realização de 15 cursos de pós-graduação *lato sensu*, distribuídos nos diversos estados brasileiros, voltados para a capacitação de 15.000 profissionais que estão em exercício no ensino público, para atuarem na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA.

Todas essas questões exigem das instituições que adotarem o programa, sem ignorar os limites que certamente

lhes cercam, buscar, coletivamente, possibilidades que lhes permitam assumi-lo com a dimensão que o caracteriza.

As instituições federais de educação profissional, por força do Decreto que institucionaliza o PROEJA, têm que abrigar o programa, uma vez que este determina no Art. 2º, que as referidas instituições devem implantá-lo até o ano de 2007. Além disso, institui no Art. 5º, § único, que as

áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006, p.2).

Foi, nesse cenário, que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET - MA, atualmente em processo de transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET -, implantou, desde 2006, cursos do PROEJA, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio.

Essa instituição faz parte do contexto educacional maranhense desde 1909, inicialmente como escola de aprendizes e artífices, assumiu a condição de Escola Técnica Federal em 1965 e foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, através do Decreto Nº 7.863/89, que lhe conferiu novas e complexas atribuições no campo de uma prática educativa alinhada às novas demandas do processo produtivo moderno. Em 2007, desencadeou o processo de discussão sobre o novo modelo institucional IFET, o qual, em 2008, obteve aceitação por parte do coletivo da instituição.

Em outubro, iniciou na instituição sede, a primeira turma do curso de Técnico em Alimentos na modalidade de Jovens e Adultos. Nesse curso, foram ofertadas quarenta vagas e o ingresso dos alunos se deu através de um processo seletivo classificatório, com a isenção da taxa de matrícula.

Muitos dos alunos ingressantes já haviam frequentado o ensino médio, outros já haviam concluído o ensino funda-

mental supletivo, e o que existe em comum, é o fato de que todos estavam afastados da escola há bastante tempo. É um grupo heterogêneo, marcado pela diversidade em termos de gênero, etnia, ocupação, história e experiência de vida, representações e expectativas, bem como, amadurecimento intelectual e ritmo de aprendizagem.

O curso em pauta tem 2.920 horas, sendo que 1.600 correspondem aos conteúdos das áreas curriculares da Base Nacional Comum, voltados à formação geral do ensino médio. Outras 1.320 horas compõem os saberes da formação específica da área profissional.

No contexto de ampliação dessa instituição de educação profissional e tecnológica, novas experiências começaram a acenar. Dessa forma, em 2007, outros cursos do PROEJA foram implantados nas Unidades de Ensino Descentralizados – UNEDs - do CEFET-MA, como foi o caso do curso de Edificação, em Imperatriz, o de Secretariado Escolar nos municípios de Zé Doca e Buriticupu e, ainda, o de Técnico de Vendas, também em Buriticupu. Para o 2º semestre do ano de 2008, está previsto o início dos cursos de Artesanato e de Evento, na UNED São Luís, bem como, o de Gerenciamento em Unidades de Alimentação, na cidade de Açailândia.

Conforme evidenciado, a experiência do PROEJA, no CEFET-MA, ainda está em construção. Os limites existem, mas ao seu lado, também, as possibilidades. A análise do que até agora foi vivenciado sinaliza que a implantação desse programa por essa instituição representa um avanço frente aos desafios que a EJA, historicamente, tem enfrentado na realidade educacional maranhense, na medida em que pode contribuir para a viabilização e ampliação dos espaços de escolarização e formação profissional da população jovem e adulta do estado.

Cabe, portanto, assumir o desafio de dar continuidade à experiência, tendo a gestão democrática, o trabalho coletivo, a formação continuada e o planejamento participativo como princípios balizadores.

## Referências

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da união sobre a educação de jovens e adultos analfabetos. In: REUNIÃO ANUAL, 19, ANPED, 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n. 248, dez., 1996, p. 27.833-27.841, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. *Revoga o Decreto Nº 2.208/1997*. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005. *Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cortez, v. 26, n. 92, out. 2005.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos- V CON-

FITEA, IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004*. Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

MACHADO, Lucília. PROEJA. o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *Boletim*, Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a Distância/MEC. *Programa Salto para o Futuro*. n. 16, set. 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *Boletim*, Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a Distância/MEC. *Programa Salto para o Futuro*. n. 16, set. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisadores e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996/2004*. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

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

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas pública para educação de jovens e adultos no país: a permanente (re) construção da subalternidade- considerações sobre o Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Revista Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.