

Dialogando PROEJA: algumas contribuições

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Presidente

Luís Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

Eliezer Moreira Pacheco

Reitora

Cibele Daher Botelho Monteiro

Pró-Reitora de Ensino

Fabiola de Amério Ney Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Hélio Gomes Filho

Pró-Reitor de Extensão

Eugênio Ferreira Naegele da Silva

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Roberto Moraes Pessanha

Pró-Reitor de Administração

Clóvis Lopes

Diretor Pró-Tempore do Campus Campos-Centro

Roberto José

Diretora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Cristina Guimarães Gomes

Conselho Editorial da Essentia Editora

Desiely Gusmão
Edinalda Almeida da Silva
Helvia Pereira Pinto Bastos
Jefferson Manhães de Azevedo
Luiz de Pinedo Quinto Junior
Maria Amelia Ayd Corrêa

Maria Inês Paes Ferreira

Pedro de Azevedo Castelo Branco

Regina Coeli Martins Aquino

Rogério Atem de Carvalho

Romeu e Silva Neto

Said Sérgio Martins Auatt

Salvador Tavares

Sergio Vasconcelos

Silvia Lúcia dos Santos Barreto

Synthio Vieira de Almeida

Vania Cristina Alexandrino Bernardo

Vicente de Paulo Santos Oliveira

Wander Gomes Ney

Editora-chefe

Inêz Barcellos de Andrade

Revisão de texto

Edinalda Maria Aparecida da Silva

Vânia Cristina Alexandrino Bernardo

Revisão técnica e Catalogação

Inêz Barcellos de Andrade

Projeto gráfico e Capa

André da Silva Cruz

Diagramação

Matheus Monteiro Barros

Copidesque

Cláudia de Souza Caetano

Tiragem

1000 exemplares

Impressão

Flama Ramos acabamentos e manuseio
gráfico Ltda.
(21) 3977.2650 / 3977.2666
Fax: 3867.5220
comercial@improntaexpress.com.br

Cristina Guimarães Gomes
Guiomar Valdez
Organizadoras

Dialogando PROEJA

algumas contribuições

Campos dos Goytacazes, RJ



2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Dialogando PROEJA : algumas contribuições / Organizado por
Cristina Guimarães, Guiomar Valdez . - Campos dos
Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009.

126 p.

ISBN 85-99968-09-3

1. Educação de adultos. 2. Educação de jovens. 3. Ensino
profissional. I. Guimarães, Cristina, org. II. Valdez, Guiomar,
org.

CDD - 372

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Os capítulos são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

Essentia Editora

Rua Dr. Siqueira, 273 - Bloco A - Sala 28 - Parque Dom Bosco - Campos dos Goytacazes/RJ - CEP: 28030-130

Tel: (22) 2726-2882 / Fax: (22) 2733-3079

Site: www.iff.edu.br/essentia-editora

E-mail: essentia@iff.edu.br

Foi feito o depósito legal

SUMÁRIO

- 07 *Prefácio*
- 11 *A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e os seus desafios atuais*
Geruza Prazeres Caxias
Joelma Vieira de Lima
Tissiana Maria de Souza La Cava
- 35 *Implantação do PROEJA (curso de Turismo e Hospitalidade) no núcleo avançado do CEFET Campos em Arraial do Cabo: perspectiva de resgate da autoestima do trabalhador*
Adelino Barcellos Filho
Marcela Souza Mota de Mello
- 65 *As implicações da descentralização para a educação de jovens e adultos nos anos de 1990*
Suely Fernandes Coelho Lemos
Vera Raimunda Amério Asseff
- 79 *Os alunos do proeja no IFRN campus currais novos e o serviço de empréstimo da biblioteca*
Iara Celly Gomes da Silva
Virna Lúcia Cunha de Farias
- 91 *Tecnologias da informação e da comunicação no PROEJA: contribuições, possibilidades e desafios*
Rodney Cezar de Albuquerque
André Fernando Uebe Mansur
Hélvia Pereira Pinto Bastos
Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira Leite
Maurício José Viana Amorim
Suzana da Hora Macedo
- 107 *Processo seletivo aplicado ao aluno do proeja no IFRN: includente ou excludente?*
Maria Emília Barreto Bezerra
Marise Lemos Ribeiro
- 117 *A Educação física e o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRN – Uma experiência pedagógica no campus Zona norte de Natal RN*
Moysés de Souza Filho

PREFÁCIO

O governo, do presidente LULA, instalado a partir do ano de 2003, ao perceber a importância da educação profissional e tecnológica e, também, por força da atuação dos Conselhos de Dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que mostraram as potencialidades desta rede de instituições, localizadas em praticamente todos os estados brasileiros, estabeleceu alguns eixos norteadores das políticas de educação profissional, e, assim, começou a expansão da oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo consigo as estratégias de financiamento público para uma educação de qualidade e Educação Profissional e Tecnológica na concepção de formação Integral apresentando um papel estratégico nas políticas de inclusão social.

É neste contexto que surge, a partir do ano de 2005, a Educação de Jovens e Adultos Profissional, que nasce como uma possibilidade de melhorar a baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de Educação Profissional, e de elevar a escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse enorme contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

O cenário das políticas de educação de jovens e adultos até agora implementadas no Brasil, inclusive pela LDBEN/1996, mostra que estas têm sido restritas, no mais das vezes, às questões do analfabetismo; sem articulação com a educação básica, nem com a formação para o trabalho; nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais, e geracionais. Também não se percebe uma valorização da Educação de Jovens e Adultos, que tem um caráter apenas supletivo, de resgate e marginal.

Uma outra questão muito importante a ser considerada, é que não basta democratizar o acesso às classes populares se os fundamentos das práticas pedagógicas, permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”, e estes dois fantasmas têm perseguido a escola brasileira, historicamente.

Portanto, a inserção da Rede Federal neste contexto de Educação de Jovens e de Adultos tem representado um momento novo, que entendemos ser importante para se resgatar a importância de uma política pública cuja finalidade seja a de proporcionar que os jovens e adultos brasileiros tenham possibilidades de percorrer um circuito educacional mais consistente e na perspectiva da educação integral.

Neste contexto implanta-se o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que foi instituído pelo Decreto no. 5.478/2005 e ampliado pelo de no. 5.840/2006. O programa apresenta princípios como: o compromisso das entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento na formação; a atenção às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

O Documento Base do PROEJA, traz como eixo norteador:

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.(p.26)

O Programa surge então com a coordenação geral da SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e conta como instituições proponentes as instituições federais de ensino, as secretarias estaduais de educação e as secretarias municipais de educação.

É com satisfação que vemos pela primeira vez na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica o debate acerca da exclusão de jovens e adultos trabalhadores que deveriam estar sendo formados numa perspectiva da educação integral, e que este debate não é solitário, mas que tem sido incentivado pelo próprio governo federal, que tem procurado fortalecê-lo, seja por meio de investimentos humanos e materiais, seja por meio de outras ações como a possibilidade de interlocução com as demais esferas de educação pública brasileira.

O PROEJA, entre outras ações, constituiu, através de inicialmente, 15 pólos de formação de educadores, programas de pós-graduação *lato sensu* nos então Centros Federais de Educação Tecnológica, hoje, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta ação significa a valorização da formação do educador e o enraizamento do PROEJA na rede federal, estadual e municipal.

Este livro apresenta algumas reflexões, frutos de diálogos entre os professores e alunos educadores destes cursos a respeito do PROEJA, seus desafios e suas possibilidades. Ficamos muito felizes em prefaciá-lo o resultado destas discussões!

Constata-se que o PROEJA tem condições de se tornar uma política pública relevante em um país de dimensões continentais e em que as pesquisas demonstram a enorme necessidade de um projeto claro e comprometido com a classe trabalhadora, que historicamente, tem sido a cada dia mais excluída das condições de educação necessárias a sua formação para a cidadania.

Cibele Daher
Reitora
IF Fluminense

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e os seus desafios atuais

Geruza Prazere Caxias*

Joelma Vieira de Lima**

Tissiana Maria de Souza La Cava***

Introdução

Para melhor definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador; que luta para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.), que estão na raiz do problema do analfabetismo e que o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o esse processo de alfabetização.

Os cursos voltados para jovens e adultos repelem as uniformizações, as situações-modelo e as estereotípias, pois se fundamentam na organização de informações e experiências assystematicamente adquiridas, na discussão organizada de vivências, na escassez, no ensejo de valorização da autodidaxia, que é a base de qualquer processo científico e político de apreensão da realidade.

Numa sociedade de classes, toda comunidade ou camada social têm seus recursos, limites, formas e ritmos próprios e esta população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência.

* Licenciada em Português e Inglês pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO

** Licenciada em Ciências pela Faculdade de Filosofia de Campos – FAFIC, Bacharel em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, Pós-graduada em Direito do Trabalho e Previdenciário pela Faculdade de Direito de Campos - FDC

***Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, Licenciada em Matemática pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO

Cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos vem se movendo na direção de uma educação popular, exigindo dos educadores uma compreensão crítica do que vem ocorrendo na cotidianidade destas pessoas, de uma educação que deve ser um processo de um permanente refletir, no qual é ensinado analisar aquilo que se faz na realidade concreta. É exigido dos alunos que se voltem para a leitura crítica do mundo, mesmo que ainda não façam a leitura da palavra, uma vez que o currículo escolar não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir, pensar e sentir, de uma comunidade, ou classe social para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses, sem descuidar da preparação tecno-profissional.

Faz-se necessário incorporar uma abordagem do ensino / aprendizagem que se baseia em valores, crenças democráticas e que procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação, que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural; uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação.

A filosofia primeira, na qual os jovens e adultos precisam ser formados, é a filosofia do diálogo, aquela que os integre nos processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento; das práticas sociais; do trabalho; do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania para uma rápida internalização da economia a nível mundial, a necessidade de se ter competitividade em todos os setores e a consequente qualificação da mão-de-obra para possibilitar este saldo qualitativo.

Deve-se considerar duas vertentes na EJA: a do questionamento das relações que engendram a sociedade e a da instrumentalização para exercer a atividade laboral. Tanto quanto possível, a Educação de Jovens e Adultos deverá correlacionar essas duas vertentes ao mesmo tempo em que se desenvolve o domínio de um conhecimento crítico para questionar a realidade e transformá-la.

De acordo com ARROYO (2005), o ponto de partida para que se avance na reconfiguração da EJA é a aquisição de um novo olhar sobre estes jovens e adultos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos sociais, culturais, que carregam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à moradia, ao trabalho e outros. Por outro lado, deve-se identificar e valorizar a positividade de suas trajetórias humanas (a luta pelo trabalho, a participação em suas comunidades e muitas outras questões) nas quais carregam um acúmulo de formação e de aprendizagens.

Uma das urgências consideradas é pesquisar os riscos dessas características da EJA que vêm sendo avaliadas como indefinição, imprecisão, amadorismo, isolamento de agentes e fontes e a desprofissionalização, para criar políticas concretas a fim de que haja uma mudança efetiva nesse contexto.

Necessita-se alargar a visão do direito à educação e ter o reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico do direito à educação. Desta forma, é de total relevância a importância dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na luta pela conquista de uma educação em que seja garantido o direito dos Jovens e Adultos ao conhecimento e as competências que a inserção no mundo exige.

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não forem levadas em conta essas premissas.

Um país que deseja melhorar sua posição e passar a fazer parte do ranking dos países desenvolvidos e que não tem (ou teve) como programa de governo um grande investimento em Educação, principalmente em Educação do jovem e do adulto, com certeza ainda levará longas décadas para conseguir mudar sua posição.

Um breve histórico sobre a EJA no Brasil

O final da década de 1920 e o início da década de 1930 foram marcados pela pregação liberal da educação que defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a laicidade e a co-educação.

A luta dos inovadores liberais começou por volta de 1924 quando se reuniram em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada naquele ano e que culminou em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros em Educação Nova e com a realização de várias Conferências Nacionais de Educação.

A nova situação, implantada a partir de 1930, veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, surgindo nesse processo novas exigências também no que tange à educação.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.110), a revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. As políticas públicas educacionais só se efetivam a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho; assim, a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha expressão neste período (VENTURA, 2001).

Foi criado, em 1930, o Ministério da Educação, originariamente, denominado Ministério da Educação e Saúde e seu primeiro Ministro - Francisco Campos cria o Conselho Nacional de Educação (CNE); ao mesmo tempo em que reforma o ensino secundário e instituiu o ensino comercial.

Em 18 de abril de 1931, o Decreto nº. 19.890, da Presidência da República, fixa normas para os candidatos que não tiveram oportunidade de fazer um curso secundário regular e desejavam obter um diploma.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto-lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942, restringiu o referido diploma ao 1º ciclo do ensino secundário, denominado curso ginasial.

De acordo com Soares (2002, p. 51), a Constituição de 1934, em seu art. 149 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e que ela deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Já em seu art. 150, ao estabelecer a elaboração de um Plano Nacional de Educação, instituiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário integral extensivo aos adultos (parágrafo único “a”). Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o termo “*todos*” do art. 149 inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade.

A Constituição de 1937 introduz o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem. Em consequência, são criadas em quase todos os estados, as escolas técnicas profissionalizantes exigidas pelos vários ramos da indústria que necessitavam de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A Escola torna-se, assim, um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando as estruturas de classe.

A partir da década de 1940, o espaço específico da educação de jovens e adultos se delineou e cogitou-se uma educação para os adolescentes e adultos analfabetos do país. Assim, ao final dos anos 40 e início dos anos 50, cerca de 55% da população brasileira maior de 18 anos eram constituídos por analfabetos. Foi nesta ocasião que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (UNESCO) liderou o movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, principalmente nas regiões consideradas mais atrasadas do país.

Segundo Ventura (2001), com a redemocratização de 1945 e o final da 2ª Guerra Mundial, define-se um cenário de consolidação do processo de substituição de importações; com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, surgiram novas exigências educacionais, principalmente no

intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão. A partir desse período, começou a ocorrer uma preocupação voltada principalmente para a preparação de trabalhadores para a vida urbano-industrial, surgindo assim uma novidade, a formação do trabalhador industrial.

Para os excluídos do sistema regular de ensino, a opção estava nas campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 40 e o início dos anos 60.

A Constituição de 1946 fixava a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. Começava a longa gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só seria sancionada em 1961.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947, e implantada por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi coordenada por Lourenço Filho e sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, porém, a partir de 1954 começou seu declínio, até que em julho de 1958, acontece no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Adultos¹, quando se reconheceu oficialmente o fracasso da Campanha.

Segundo Ventura (2001), durante o II Congresso discutiu-se o importante papel da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a mesma. Nesse encontro tomaram posição não apenas o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, mas até o Presidente Juscelino Kubitschek. Como fórum de opiniões e de debates, o Congresso foi manifestação de toda a ambiguidade dos movimentos populares.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952, especificamente voltada para a Região Nordeste, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), tinham o objetivo de levar a educação de base aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais, ambas organizadas pelo Ministério da Educação agora denominado Ministério da Educação e Cultura, mas tiveram vida curta e pouco realizaram.

Em 1948, o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro Projeto-de-lei que fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Mas esse projeto foi engavetado.

¹ O II Congresso Nacional de Adultos deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire. (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 35-36).

Em 1957, outro Projeto-de-lei, chamado de “Substitutivo Lacerda”, ao contrário, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, a privatização do ensino. A educação seria financiada pelo Estado, mas, este não poderia fiscalizá-la. Alegava-se, então, a chamada “liberdade de ensino”. A reação a esse projeto, por intelectuais e educadores culminou em 1959 com o “Manifesto dos Educadores”. Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito.

Em 29/10/1957, a Lei nº. 3.293 que modificou o artigo 91 do Decreto-lei nº. 4.244 de 1942, permite, mediante a prestação dos “Exames de Madureza”, a expedição de certificados de 1º ciclo do curso secundário para os maiores de 18 anos e a possibilidade de obtenção de certificados de 2º ciclo do curso secundário aos maiores de 20 anos.

Resultado de compromisso entre as duas tendências Projetos-de-lei Mariani e Lacerda, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 fixa diretrizes e bases para a educação nacional (LDB) e apesar de a lei garantir o direito e o dever da educação fundamental para todos, a escola continuava privilégio de classe. A origem socioeconômica do estudante continuava determinante para o rendimento escolar.

No final da década de 50 e início da década de 60, ocorria um forte embate por reformas de base, e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores passa a se constituir em uma espécie de ponto de discórdia de natureza política, social, cultural e pedagógica (VENTURA *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 139). Crescia uma concepção onde o processo educativo era visto como emancipador, na medida em que podia promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-os num projeto de transformação social.

Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretizou principalmente no início da década de 1960. O Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife vinha ganhando expressão com as experiências de Paulo Freire e sua equipe na alfabetização de adultos. Ao contrário das práticas tradicionais de alfabetização, Paulo Freire e sua equipe mudam o foco para o sentido da aprendizagem na vida das pessoas. O grupo representado por Paulo Freire, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, contribuiu para a produção de um novo conceito e uma nova postura para os processos de alfabetização e educação popular.

No Nordeste, metade dos 30 milhões de habitantes, como dizia Freire (2006), estava na “cultura do silêncio”, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transmitissem”, na participação da

construção de um Brasil, que eram donos do seu próprio destino e que superavam o colonialismo.

Paulo Freire defendeu a educação com o homem, denunciando a então vigente educação para o homem; demonstrou preocupação com metodologia e, principalmente, com o lugar a ser assumido por educador e educando.

A educação popular se concretiza em favor da transformação social, exprime a necessidade de uma produção cultural voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram ou possam vir a integrar o movimento popular.

No ano de 1961, inicia-se uma campanha desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN, intitulada “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, que tinha por objetivo a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. Durante a campanha, foram organizados comitês onde eram discutidas as questões mais urgentes dos bairros e as reivindicações mais veementes da população.

Em Natal, a defesa da escola pública não foi só discurso, uma vez que lá ocorreu concretamente a implantação e a implementação de uma rede escolar com matrícula para todos numa política de ensino gratuito e leigo.

No entanto, o golpe militar de 1964 interrompeu os trabalhos bem no início e toda a mobilização já conquistada foi reprimida, o que produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.

As consequências do golpe militar de 1964

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024 de 20/12/61, o debate relacionado à educação em nível nacional não se conclui e a confrontação entre os

privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública e gratuita ainda permaneceu, visto que a referida lei definiu o ensino no Brasil como sendo tanto direito do poder público quanto da iniciativa privada. A LDB consagrou a descentralização reservando ao governo federal a fixação de metas e, a ação supletiva, financeira e técnica, conforme se verifica nos artigos 13, 21 e 31 da referida LDB, abaixo transcritos:

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos limites das deficiências locais.

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente às leis trabalhistas.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e filhos desses.

Em se tratando de Educação, o golpe de 1964 fez subir ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem, ou pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. A escola pública só tinha espaço onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas.

O golpe de Estado de 1964 teve um caráter burguês pois, ocorreu sob os interesses e a participação das classes dominantes do país, com a colaboração dos conglomerados internacionais, as articulações pelo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), o apoio dos liberais da UDN (União Democrática Nacional) e tendo na direção da ação as Forças Armadas. No período do Regime Militar, a política educacional foi utilizada para garantir a hegemonia daqueles que estavam no topo da pirâmide social. Isso significa que a política educacional adotada pelos vários governos militares se configurou pela repressão às lutas de movimentos sociais e culturais de base popular. O golpe foi considerado um “divisor de águas” em relação aos aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos para a população brasileira.

Durante os vinte e um anos de ditadura militar, os investimentos aconteceram mais na esfera econômica e nas ações repressivas, privilegiando a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital. Assim sendo, as consequências do golpe foram perversas a partir do momento

em que deixou de priorizar a política social deixando de assegurar a escolarização da força de trabalho ativa, causando uma grande exclusão das classes populares.

A elaboração dos projetos educacionais, a ideologia da realidade que embasou a ação prática do Estado no campo da educação no período 1964-1985, baseava-se em um discurso de valorização da educação, de erradicação do analfabetismo e de expansão da educação escolar. Mas, na verdade, a importância que o regime militar atribuiu à educação não condizia com as diretrizes impostas por eles, principalmente porque o Estado empregava a maior parte dos recursos em setores vinculados à acumulação de capital demonstrando um descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita.

A política educacional pós-64 caracterizou-se pela exclusão social de uma significativa parcela da população brasileira, pois as reformas eram vistas como uma ameaça à ordem e à manutenção dos interesses do Estado e de aliados internos e externos.

O golpe de 1964 interrompe a efetivação do Programa Nacional de Alfabetização que tinha como base o “Sistema Paulo Freire”. Os donos do poder consideravam uma ameaça à ordem tais programas. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos promotores da educação popular e da alfabetização. Repressão a tudo e a todos que eram considerados suspeitos de práticas ou de idéias subversivas, dentro do contexto da chamada guerra fria utilizada pelos militares para classificar estes movimentos como “comunistas” e, portanto, “ameaça à segurança nacional”².

O MEB, o único movimento de educação popular que sobreviveu ao golpe de 1964, foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido e seus monitores perseguidos. A cartilha do MEB foi rasgada diante das câmeras de televisão, no programa Flávio Cavalcante. A campanha “De pé no chão também se aprende a ler” foi atingida e seus integrantes presos por, pelo menos, 6 meses.

O governo golpista, em matéria de educação, não precisou mudar a lei. Como predominava o privatismo na educação, o governo apenas aplicou a lei em proveito das escolas particulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024 de 20/12/61, em seu art. 2º reconhece a educação como direito de todos e que ela será dada no lar e na escola e em seu art. 99, com a redação, dada pelo Decreto-lei nº. 709 de 28/07/69, determina:

²CUNHA, Luiz Antônio; GÔES, Moacir de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p.36

Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem a observância de regime escolar. Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.

Com o golpe de 1964, uma nova redefinição foi trazida. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o símbolo do limite e do controle.

A Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos. Esta mesma Constituição que retira o vínculo constitucional de recursos para a educação obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, conforme disposto no artigo 170.

O que se pode observar é que o golpe Militar de 1964, praticamente, desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos 60, o que resultou reflexos ao país ainda hoje não vencidos, visto que ainda se discute a Educação e, mais ainda, a Educação de Jovens e Adultos, que continua um desafio a ser vencido e que depende da disposição de muitos em debater o assunto e construir uma solução capaz de trazer resultados satisfatórios para os principais atores desse processo que são os jovens e adultos trabalhadores do país.

Aspectos legais da educação de jovens e adultos

A Lei nº. 5.379 de 15 de dezembro de 1967 cria uma fundação com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar; e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares, propagandeado com a

finalidade de convencer de que o programa livraria o país do analfabetismo e permitiriam às empresas contar com a força de trabalho alfabetizada.

Dois programas dividiam, inicialmente, a atuação do MOBRAL: o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementada pelo MOBRAL, como: Programa de Alfabetização Funcional; Programa de Atendimento Pré-Escolar; Programa de Profissionalização e o Programa de Educação Comunitária para o Trabalho.

Em 1970 foi um período de intenso crescimento do MOBRAL. No entanto, embora tenha trabalhado com grandes números, a avaliação feita, após atuação durante dez anos, mostrou um resultado que demonstrava ter conseguido reduzir em apenas 7% a taxa de analfabetismo. É de Paulo Freire a sábia frase: *“O MOBRAL nasceu para negar meu método, para silenciar meu discurso”*.

Em setembro de 1970, nasceu, no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, o Projeto Minerva. Do ponto de vista legal foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº.408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país.

Em março de 1971, o Ministro Jarbas Passarinho encaminha ao Presidente da República, a Exposição de Motivos do Projeto-de-lei da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual concedia relevante importância ao Ensino Supletivo por “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971, sob o número 5.692 consolidou a proposta do projeto.

Com a entrada em vigor da Lei 5.692/71, o Projeto Minerva acabou atendendo aos objetivos previstos no Capítulo IV, artigos 24 a 28 da referida Lei, que dava ênfase à educação de adultos, constituindo-se em um importante laboratório de experimentação, permitindo pela primeira vez uma análise positiva das possibilidades do uso do rádio educativo em nosso País.

Porém, o contexto brasileiro favoreceu o uso do programa para uma educação destituída de uma ideologia crítica e pouco preocupada com as condições sociais do país.

A Lei 5.692/71 trouxe o Capítulo IV dedicado ao Ensino Supletivo, que se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Para cumprir ao que se propunha,

o Ensino Supletivo, conforme Parecer n.º 699/72 do Conselho Federal de Educação, foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

A suplência procurava suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que, não a tinham seguido ou concluído na idade própria; o suprimento visava proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tinham seguido o ensino regular no todo ou em parte; a aprendizagem correspondia à formação metódica do trabalho e a qualificação tinha a responsabilidade pela profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atendia ao objetivo prioritário de formação para o trabalho.

A promulgação da Lei 5.692/71, que implantou o Curso Supletivo no país, cujo Capítulo IV, Artigo 24 estabelece a finalidade de: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que, não tenham seguido ou concluído em idade própria”. Essa foi a alternativa encontrada pelo Sistema Educacional para oportunizar educação aos excluídos deste sistema.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade com um projeto de escola do futuro, uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois devia atender a todos em uma dinâmica de permanente atualização; propunha realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria. Para Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a oportunidade de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade.

Na verdade, o Ensino Supletivo objetivava suprir a escolarização regular para adultos, que não concluíram aqueles níveis do processo de escolarização na idade própria. Este ensino organizado pelos Conselhos de Educação caracterizava-se por uma flexibilidade curricular que, por um conceito empobrecido de suplência, firmou a cultura do “aligeiramento” e da “certificação”, vigentes ainda na atualidade.

As reflexões de Paulo Freire haviam sido esquecidas. Os “exames de madureza” foram substituídos por “exames supletivos”, em que o aluno, após estudar, na maioria das vezes, em apostilas, eram submetidos a avaliações; as provas do supletivo eram apropriadas apenas para suprir certificações de estudos de 1º e 2º graus.

Os objetivos, de uma educação para formação integral da pessoa e para o exercício da cidadania, não eram visualizados. Assim, prevalecia a cultura da certificação em detrimento do conhecimento.

No âmbito federal, os programas decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento de Ensino Supletivo do MEC (DESU), tendo mais tarde, em 1979, sido transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS).

No âmbito estadual, o Ensino Supletivo se firmou. Em quase todas as unidades da federação, foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das secretarias de Educação, cuja intervenção, via de regra, era no ensino de 1º e 2º graus, raramente, no campo de alfabetização de adultos. Foi nessa época que as Secretarias Estaduais de Educação criaram os Centros de Estudos Supletivos (CES), abertos aos que desejavam realizar estudos na faixa etária de escolaridade posterior às séries iniciais no ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBRAL. O CES caracteriza-se pela metodologia de instrução personalizada, frequência não obrigatória e avaliação no processo de aprendizagem, podendo o aluno utilizá-lo como meio de preparo para exames supletivos. Ainda hoje, são unidades escolares mantidas pelas redes públicas estaduais de ensino que oferecem instrução personalizada através de módulos didáticos. Os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NACES) são extensões dos Centros de Estudos Supletivos caracterizados por possuírem uma infraestrutura e pessoal mais modesto que os CES's e, muitas vezes utilizam-se de uma ou mais salas ociosas de escolas públicas.

Nos municípios, a ação no campo da Suplência se resumiu, na regra geral, aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização e raramente tinham programas próprios de educação de adultos.

Em meados da década de 80, o MOBRAL foi extinto e transformado na Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

A promulgação da Constituição de 1988, que após um longo período de debates, de participação de educadores, trabalhadores, juristas, políticos, enfim, de toda a sociedade civil, foi denominada de Constituição Cidadã, foi um marco no âmbito educacional, por ter sido a primeira a criar instrumentos jurídicos, com a finalidade de assegurar seu cumprimento. A Carta Constitucional de 1988 declara que a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Art. 205)³. A referida Carta reconheceu

³Art. 205 - A Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada, e ampliava o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes.

Diferente das perspectivas adotadas nas constituições anteriores, a atual Constituição destaca-se pelo fato de atribuir à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Nenhum feito foi mais importante para a educação de jovens e adultos que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito independente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição.

Além dessas garantias constitucionais, o artigo 60 das disposições transitórias da Carta Magna estabeleceu um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, e, ainda estabeleceu que deveria ser dedicado, pelo menos 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

Em 1993, o governo federal deu início à formulação de mais um plano de política educacional, a elaboração do Plano Decenal de Educação, estratégia indispensável numa política de educação para todos.

Como primeira medida para a elaboração do Plano Decenal, o então Ministro da Educação e do Desporto – Murílio de Avellar Hingel baixou a Portaria nº. 489 de 18 de março de 1993 criando a Comissão Especial para elaborar o Plano e estabelecendo um prazo de 60 dias para ultimar a sua elaboração.

Concluído, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a analfabetos e a jovens e adultos pouco escolarizados, mas, o sucesso do Plano dependia do compromisso não só da União, dos Estados e dos Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil.

Eleito presidente em 1994, Fernando Henrique Cardoso, pôs de lado o Plano Decenal recém concluído e priorizou a implantação de uma reforma da educação pública, que dentre outras medidas implicou a aprovação da Emenda Constitucional nº. 14, publicada em 13 de setembro de 1996 e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº.9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Como já mencionado em parágrafo anterior, a Emenda Constitucional nº. 14/96, que foi parte integrante da reforma da educação pública do governo Fernando Henrique Cardoso, além de dar nova redação

ao Artigo 208⁴ da Carta Magna, mantendo a gratuidade da educação pública de jovens e adultos e suprimindo a obrigatoriedade do oferecimento pelo poder público, também alterou a redação ao artigo 60 das disposições transitórias da Constituição de 1988; criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização para o Magistério (FUNDEF) e obrigou estados e municípios a implementar planos de carreira para o magistério e aplicar não menos de 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo e na habilitação de professores leigos, e, instituir conselhos de controle e acompanhamento.

O FUNDEF, ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental, deixou parcialmente a descoberto o financiamento da educação básica de jovens e adultos, que passou a concorrer com a educação infantil na esfera municipal e com o ensino médio no âmbito estadual. A expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos experimentou dificuldades ainda maiores que as já observadas no passado.

A nova LDB, ao inserir no Capítulo II, da Educação Básica, uma seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos composta de apenas dois artigos (37 e 38), que reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo; e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos; queria acreditar que a partir daí, a EJA tivesse um tratamento diferente, com perspectiva de sucesso, visto que diferente da legislação anterior, a nova LDB procurou abolir a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

Além da extensão da escolaridade obrigatória formalizada em 1967, os artigos 37 e 38 da nova LDB dão à EJA uma dignidade própria. O artigo 4º, inciso VII da referida LDB, é claro ao dispor que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

⁴ Art. 208 – O dever do estado com a Educação será efetivado mediante de: I-ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria (redação dada pela EC n. 14/96) (...)

Dessa forma, desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da LDB, tornou-se modalidade de educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo⁵ na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício de função reparadora.

A Emenda Constitucional nº. 20/98 alterou o teor do artigo 7º, inciso XXXIII da CF/88, proibindo o trabalho noturno, perigoso ou insalubre, a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos.

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que em seu artigo 54, inciso VI, estabelece como:

Dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador, o que demonstra uma forma de respeito a um ser nessa fase de formação e, de outro lado, uma possibilidade de se ofertar o espaço institucional desta formação: a escola.

Acrescenta-se, ainda, o disposto no artigo 227, §3º inciso III da CF/88 que, ao tratar do direito à proteção especial, impõe a garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola.

Embora seja fácil reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos tem as funções de formar para a cidadania e de preparar para o mundo do trabalho; essas funções se apresentam de modos diversos para os jovens e para os adultos e, até os dias atuais, as escolas não estão preparadas para atender a essas diferenças. As unidades educacionais de EJA não construíram em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que a procuram.

Nem a inserção na Constituição Federal do dever do Estado com a educação e a garantia da gratuidade a todos os que não tiveram acesso na idade própria; nem a garantia de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, previstos na LDB, foram capazes de mudar a realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nem mesmo as declarações internacionais como a Declaração de Educação Básica para Todos, firmada

⁵Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e de efetividade (SOARES, 2002, p. 60).

na Tailândia em 1990; e a Declaração de Hamburgo firmada em 1997, das quais o Brasil é signatário, foram capazes de trazer mudanças significativas nesta modalidade de educação.

Desafios e propostas da EJA

Com a inserção da EJA na nova LDB de 1996, começaram a surgir alguns desafios para os atores envolvidos, tanto por parte dos educandos, como por parte dos educandos, que esperavam a partir de então, contar com uma modalidade de educação considerada verdadeiramente efetiva, visto que deixava de ser preocupação apenas de alguns dedicados e preocupados membros da sociedade civil organizada e era instituída nacionalmente através de uma lei federal, com as garantias até então não estabelecidas em lei. Dentre tais desafios, pode-se citar: expandir o atendimento na EJA não só da população que nunca foi à escola, mas, também, daquela que ingressou na escola e foi excluída antes de concluir os estudos na idade regular e não conseguiu participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país; criar programas que necessitem de institucionalidade e continuidade, superando os modelos de campanhas emergenciais, de curto prazo, como os que marcaram a história da EJA no Brasil; assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho; viabilizar e estimular o acesso e a permanência do jovem e adulto trabalhador na Escola; possibilitar o acesso à educação profissional; garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; criar espaços adequados para jovens e adultos; elaborar material didático apropriado; formar profissionais especializados na EJA; elaborar programas de atendimento à saúde dos alunos da EJA, principalmente, no que se refere à prevenção ao uso de drogas e prevenção à maternidade precoce; disponibilizar atendimento oftalmológico incluindo o oferecimento de óculos aos alunos da EJA que deles necessitam; propiciar uma iluminação adequada na sala de aula dos alunos da EJA; incluir material didático-escolar, uniforme e transporte ao aluno da EJA; possibilitar a elevação da escolaridade articulada com a qualificação para o trabalho; possibilitar a inserção no mercado de trabalho para aquele que ainda não se encontra nele inserido; criar oportunidade de educação permanente através de cursos de qualificação para o trabalhador; resgatar a dívida social erradicando o analfabetismo.

Como se pode observar, não foi suficiente a Constituição Federal de 1988 garantir a educação como direito de todos e reconhecer o dever do Estado com a oferta gratuita da educação àqueles que não tiveram acesso em idade própria e, também não bastou a Lei 9.394 de 1996 ter introduzido, no capítulo da Educação Básica, uma seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos para que os desafios já vivenciados, por educandos e educadores da EJA, há décadas, fossem vencidos.

Para vencer o desafio da expansão do atendimento na EJA é preciso pensar num procedimento rápido e eficiente capaz de apontar com precisão quantos brasileiros em idade escolar ou fora da idade escolar, abandonaram a escola antes de concluir os estudos e quantos não conseguiram nem ingressar na escola, já que é grande a ausência de informações precisas sobre demandas educacionais desse campo. Para tal, a sugestão é que se realize um CENSO eletrônico e específico para esse fim, pois o que não falta no Brasil é tecnologia avançada capaz de realizar com eficiência um levantamento de dados de tamanha importância. Prova disto é a tecnologia brasileira implementada nas urnas eletrônicas utilizada na última eleição para Presidente da República que rapidamente apresentou com eficiência o resultado final das eleições de 2006. Por que será que ainda não se pensou no CENSO eletrônico da Educação? Por que não aproveitar o dia instituído pelo Ministro da Educação Fernando Haddad através da Portaria/MEC nº. 264 de 26/03/2007 como o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica para a realização do CENSO eletrônico da Educação?

Com o resultado do CENSO expresso em números, são sugeridas ações governamentais, de preferência, que visem: garantir educação para TODOS e oferecê-la gratuitamente, conforme previsão constitucional, independente de cor, raça, religião, sexo, ocupação profissional, classe social ou idade; dar caráter institucional e contínuo aos projetos e programas de governo para que se tornem políticas públicas efetivas de modo a melhorar as formas de atendimento aos jovens e adultos, muitos deles trabalhadores cuja força de trabalho concorre para o crescimento da economia do país, mas estão excluídos dos bens sociais; possibilitar aos alunos da EJA um atendimento de acordo com as suas especificidades, bem como um espaço adequado no que se refere à acessibilidade, mobiliário e iluminação das salas de aula; oferecer ao aluno da EJA uma formação integral do ser humano, uma educação permanente, não só relacionada às necessidades da sociedade atual, restrita apenas à formação profissional, mas uma formação geral que inclua o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da prática da cidadania; instituir programas de saúde voltados para os alunos da EJA, com a presença de uma equipe multidisciplinar composta por: médico,

odontólogo, assistente social, psicólogo, dentre outros, que sejam capazes também de elaborar campanhas de prevenção ao uso de drogas, prevenção à gravidez precoce e prevenção da AIDS, já que estes são os temas que mais afligem os educadores; oferecer um ambiente agradável, capaz de fazer com que o aluno da EJA tenha um pleno desenvolvimento como pessoa e como cidadão que é detentor de direitos e deveres, de modo que ele se sinta motivado a permanecer na escola e a elevar sua escolaridade; disponibilizar material escolar e uniforme para os alunos da EJA, bem como garantir o transporte escolar gratuito, visando minimizar as dificuldades do aluno neste aspecto; estabelecer um currículo específico para a EJA, de modo que se possa incluir, desde as séries iniciais do 1º segmento, a possibilidade de oferecimento de qualificação articulada com escolaridade e que esta possa ser oferecida na própria escola por meio de convênios firmados com outras escolas, com instituições que tenham o profissional adequado; e, ainda, introduzir nas séries iniciais do 2º segmento, uma parte profissional a ser oferecida na própria escola, através de convênios firmados com escolas técnicas ou politécnicas para tal fim, ou, em outro ambiente escolar, mas no mesmo horário escolar do aluno; firmar convênios com empresas, principalmente com empresas que integram a própria comunidade escolar, visando à oferta de emprego para os alunos de acordo com a qualificação ou a profissionalização adquirida na escola; fazer ampla divulgação a respeito da possibilidade de acesso do aluno trabalhador à escola, incentivando-o a dar continuidade aos estudos, apresentando resultados positivos de outros jovens e adultos e, ainda, criando formas de inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Se todas estas condições forem satisfeitas, é sinal de que os programas de governo, tais como: Bolsa Família, Bolsa Escola, PETI, e PROEJA, muitas vezes criticados, passaram por uma reestruturação e por uma fiscalização efetiva e transparente e por uma real prestação de contas; ganharam o aplauso da sociedade e atingiram plenamente seus objetivos, quais sejam o de apoiar a família a manter seu filho na escola e, conseqüentemente, levar para sala de aula todo cidadão brasileiro não permitindo que ele se transforme no jovem ou no adulto que engrossa as estatísticas da EJA e, muitas vezes, da marginalidade.

Dessa forma, a Escola passará a ser o ambiente disputado e desejado por todos e que levará o país a orgulhar-se dos seus cidadãos brasileiros que, com certeza, estarão colocando o Brasil numa posição de destaque no âmbito educacional.

Considerações finais

A educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento do país, pois, a educação concorre sobremaneira para, que uma nação atinja melhores desempenhos, tanto nas áreas de saúde, tecnologia etc, como também em relação a melhorias no nível de renda, emprego e qualidade de vida da população.

Ao longo de sua história, o Brasil tem enfrentado o problema da exclusão social que gerou grande impacto nos sistemas educacionais. Ainda hoje, milhões de brasileiros não se beneficiam do ingresso e da permanência na escola, ou seja, não têm acesso a um sistema de educação que os acolha.

As principais características das ações governamentais em Educação de Jovens e Adultos, por longas décadas, foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser entendida não mais como suplementar, mas como um direito, um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, tendo como princípio a garantia do exercício da cidadania.

O que os governos em nível federal, estadual e municipal, têm apresentado como alternativa para diminuir o número de brasileiros que se encontram à margem do saber é a ampliação de vagas. Entretanto, para efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos não basta ampliar a oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino, como muitos pensam. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular; é preciso que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos, de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecida.

Na esfera federal, O MEC, tentando minimizar a situação caótica que se encontrava a Educação de Jovens e Adultos brasileiros, criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem como tarefa criar as estruturas necessárias para formular, implementar, fomentar e avaliar as políticas públicas voltadas para os grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos, como as pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental, mas que ainda está incipiente nas suas atribuições.

A SECAD tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada.

O Ministério da Educação acredita que a criação da SECAD marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

Integrando a SECAD, criou-se o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, que tem a responsabilidade de traçar diretrizes políticas e pedagógicas, as quais buscam garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídas, o direito de educação ao longo da vida. Não obstante, não se verificou até o momento, qualquer ação efetiva deste departamento, embora tenha por objetivo incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo.

Como se pode observar, apesar de criado há mais de 70 anos, o Ministério da Educação ainda não conseguiu desempenhar satisfatoriamente o seu papel e continua no ensaio e erro, na tentativa de certo, criando Secretarias e Departamentos de Educação de Jovens e Adultos que pouco ou quase nada fazem a diferença. A educação continua a ter uma importância secundária. De pouco adiantam os bilhões de reais que o MEC destinou para serem aplicados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), se ainda não há políticas públicas efetivas com perspectivas de implementação de mudanças na Educação do país num espaço de tempo que satisfaça a urgência premente, já que o FUNDEB está previsto para ter uma vigência de 14 anos e que a sua implementação ocorrerá de forma gradual.

Com isso, a EJA que sempre esteve à margem de todos os programas e projetos do governo e que esperava encontrar no FUNDEB um olhar diferenciado, com certeza ainda terá que aguardar para se ver em posição de destaque e de sucesso, a não ser que exista alguém neste país que vislumbre a Educação como a maior riqueza e peça-chave para o desenvolvimento e reconhecimento nas instâncias nacional e internacional.

Diante de tudo isso, fica evidente que o Brasil precisa colocar a Educação como prioridade e passar por reformas estruturais no âmbito educacional, com previsão anual de metas a serem cumpridas; com fiscalização rígida dos recursos investidos em Educação; com a transparente divulgação em todos os meios de comunicação da aplicação dos recursos da Educação e com a devida prestação de contas dos gestores das verbas da educação e até com previsão de punição para os que a aplicam indevidamente.

Cabe, portanto, ao Estado, instituir políticas públicas efetivas, específicas, e permanentes, capazes de provocar uma verdadeira transformação no país, através da EDUCAÇÃO. É preciso acreditar, mas, acima de tudo, é preciso encontrar quem acredite que tudo isto é possível e assuma uma atitude revolucionária, como a do educador Paulo Freire ocorrida décadas atrás, voltada apara a elevação dos níveis de educação no país.

Educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado; garantir o exercício desse direito é um desafio que impõe decisões inovadoras.

Foi dada a largada com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mas falta, no entanto, o engajamento, a mobilização e a participação de toda a Nação. O importante é não perder tempo. Se a Educação não for prioridade, o que será deste país?

Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

BRASIL. *Constituição Federal*. Ed. Administrativa. Brasília, DF: Senado Federal, atualiz. até 2 de Setembro de 2006.

BRASIL. *Decreto nº. 5.840 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. *Lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. *Lei n 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

BRASIL. *Medida Provisória nº. 339 de 28 de dezembro de 2006*. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). *Educação e trabalho: um projeto para jovens e adultos de baixa escolaridade*. 2 ed. Brasília: TEM. SPPE. DEQP, 1999.

BRASIL 500 anos. Rio de Janeiro: Editora Abril, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e educação : ensaios*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. (1964-1985). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, Autores Associados, n. 14, 2000.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFET's*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A educação de jovens e adultos histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Plano, 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio *et al.* (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos teóricos*. Adaptação do Capítulo II da Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, 2001. Facsímile.

Implantação do PROEJA (Curso de Turismo e Hospitalidade) no núcleo avançado do CEFET CAMPOS em Arraial do Cabo: Perspectiva de resgate da autoestima do trabalhador

Adelino Barcellos Filho*

Marcela Souza Mota de Mello**

Introdução

Foi uma difícil e ousada tarefa desenvolver o presente opúsculo, tendo em vista que, para sinalizar uma leitura da realidade em foco, precisamos também de uma leitura textual, temática, interpretativa dos documentos, dos depoimentos, das experiências em outras realidades e da problematização direcionada ao fim que se quer atingir. A intenção deste texto é contribuir com o desenvolvimento dos Projetos Educacionais e de modo particular com a expansão do PROEJA, nos Institutos Federais de Educação e Centros Federais de Educação Tecnológica do país.

Na Primeira Parte, é efetuado um levantamento de dados que justificam a importância deste projeto, através de entrevistas e pesquisas sobre o potencial turístico da região envolvida. É feita também uma abordagem simplificada do fenômeno turístico como realização de um sonho.

* Graduado em Filosofia (Licenciatura Plena) - PUC/MG. Pós-Graduado em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Especialização) – IFFluminense. E-mail: saladestudos1000@yahoo.com.br; adelinobarcellos@ig.com.br

** Graduada em Biologia (Licenciatura Plena) - FERLAGOS Cabo Frio/ RJ. Pós-Graduada em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Especialização) – IFFluminense. E-mail: marcelasmello@yahoo.com.br; marcelasmello@oi.com.br

Na Segunda Parte, o relataram-se as experiências EJA/PROEJA, no Instituto Federal Fluminense (IFF) – *Campus* – Campos e Macaé (até 2008 Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos – CEFET Campos e Unidade Descentralizada de Macaé – UNED Macaé).

Na Terceira Parte, são descritos os objetivos gerais e específicos, bem como a proposta de Matriz Curricular Integrada para o Ensino Médio e para a Qualificação Profissional, conforme exigências mínimas das leis e decretos em vigor.

Na Quarta Parte, é realizado o apanhado histórico da EJA/PROEJA e da necessidade premente de expansão desta ação pedagógico-educacional.

Nas Considerações Finais, é sinalizada uma investigação para uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto e o repensar das experiências obtidas até agora, quanto a erros e acertos; e, o que se pode melhorar para reconstruir a dignidade e a autoestima da classe trabalhadora. Que o PROEJA se transforme em Política Pública e seja inserido na LDB, para o crescimento de oportunidades a esse público cada vez mais crescente em nosso meio, em nossa sociedade. Uma “guerra” onde cada luta vencida, cada passo dado, constitui pequenas vitórias.

Levantamento de dados que justificam a importância deste projeto

Propõem-se reproduzir, através de coleta de dados e pesquisa de campo, algumas experiências e expectativas já existentes de maneira que possa reforçar esta proposta, ainda que, estas experiências estejam aliadas ao ensino, pesquisa, e formação de recursos necessários ao atendimento de uma demanda existente, tendo como base a realidade e, conseqüentemente, os seus protagonistas envolvidos.

Para tanto, expõe-se, a priori, a entrevista com o Secretário de Turismo de Cabo Frio, Gustavo Berenger, único da região que gentilmente atendeu a solicitação de entrevista, manifestando-se empolgado e com estimada acolhida à possível implantação do Projeto com vistas ao potencial turístico existente na Região em foco.

i) Entrevista com o Secretário de Turismo de Cabo Frio em 4 jun. 2007

► Qual a importância do Curso Técnico de Turismo e Hospitalidade para a Região (Arraial do Cabo/Cabo Frio/São Pedro D’Aldeia/Armação de Búzios)?

► **Gustavo Berenger** – Os profissionais terão a capacitação necessária para contribuir na elaboração dos Calendários de Eventos; - Grande importância na organização do turismo como forma de gerar empregos e renda; - Valorização dos Eventos como atividade econômica; - Proporcionar aos turistas um atendimento de qualidade, para que os mesmos possam usufruir o que a cidade oferece; - Reforçar e difundir a ideia de que o Turismo é uma das maiores atividades econômicas do mundo, que promove uma das maiores satisfações de lazer.

► Que tipo de ocupação teria com esse Curso?

► **Gustavo Berenger** – Sabemos que há um mercado de trabalho excelente para a Região dos Lagos (especialmente Arraial/Cabo Frio e Búzios), pois acredito que há um interesse da melhoria da qualidade no atendimento aos turistas, nas Pousadas, Hotéis, Passeios Turísticos (*City Tour*), Rodoviária, e em breve em nosso Aeroporto.

► Quais as atividades ligadas ao Turismo e Hospitalidade que teriam ocupação garantida na região?

► **Gustavo Berenger** – O Aeroporto vai oportunizar o crescimento do Turismo em toda a Região. Vai encurtar as distâncias e proporcionar a melhoria de todas as atividades relacionadas à área do Turismo. O mercado de trabalho das redes hoteleiras, restaurantes, precisará de mão-de-obra qualificada.

► Que sugestão o senhor daria para incrementar o Curso de Turismo e Hospitalidade?

► **Gustavo Berenger** – Estamos no começo de uma grande atividade econômica / Turística, com a chegada do Aeroporto; portanto é preciso que aconteçam parcerias que favoreçam essa formação específica. – Quanto ao profissional, estará habilitado a valorizar o Turismo, conscientizar a população, acreditar no que estará fazendo; enfim, poderá desempenhar o papel de educar a população.

► Temos uma Faculdade com graduação em Turismo / Tecnólogo de Turismo e Hotelaria / o senhor considera importante garantir também que haja mão-de-obra técnica? Justifique.

► **Gustavo Berenger** – Em Cabo Frio há Cursos de Capacitação no Turismo, porém nem todos têm o Ensino Médio completo para entrar numa Faculdade, esta demanda será atendida, fora as despesas com o Curso e além do mais, os técnicos darão o devido suporte.

► Agradecemos sua acolhida e disponibilidade!

► **Gustavo Berenger** – Eu que agradeço por começar a participar desse processo.

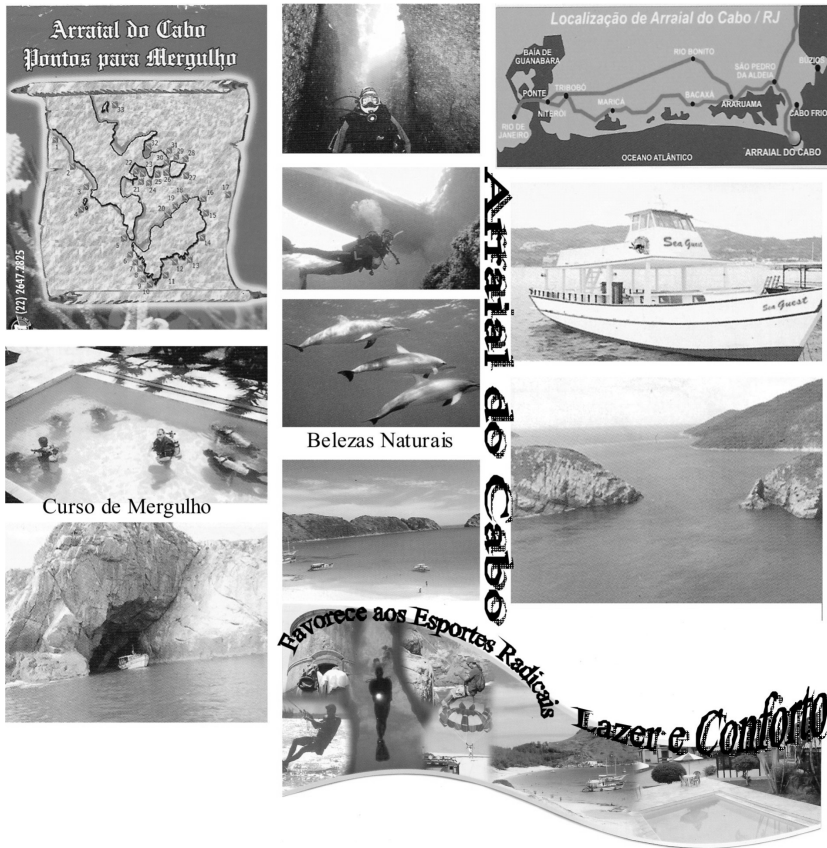
Como se pode observar, as respostas do Secretário de Turismo de Cabo Frio vêm fortalecer pontos importantes como: capacitação e desenvolvimento das competências acerca da atividade turística tendo em vista que a região favorece dada a perspectiva de crescimento da Indústria do Turismo; reforço e difusão da ideia de que o Turismo é uma das maiores atividades econômicas do mundo; expansão da atividade turística da região com a chegada do Aeroporto.

ii) Potencial turístico da região envolvida

a) Arraial do Cabo

Conhecida como a capital do mergulho, Arraial do Cabo está localizada a 100 (cem) quilômetros de Macaé. Com uma população estimada em 21 mil habitantes, apresenta uma das mais belas paisagens de todo o litoral fluminense, com dunas, restingas, lagoas e praias paradisíacas.

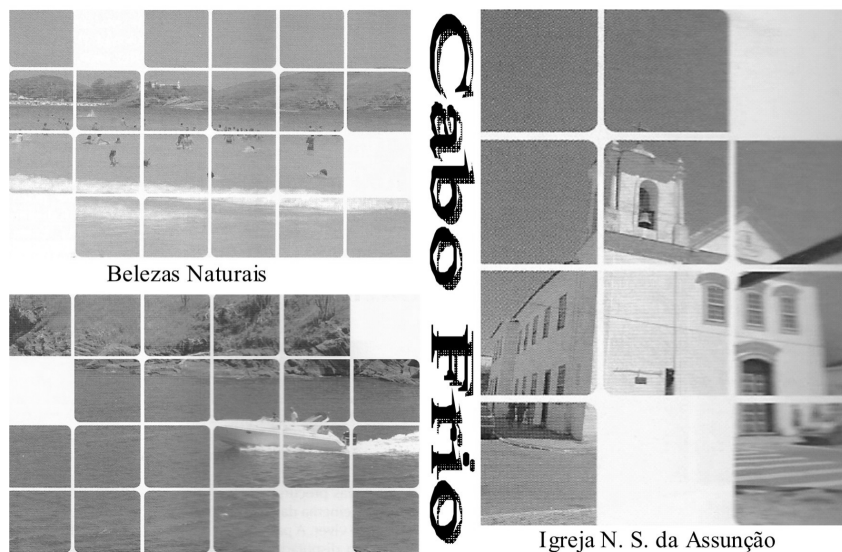
A Indústria do Turismo chegou em Arraial do Cabo nos anos 50 e, desde então, a infraestrutura tem se desenvolvido a cada verão para melhor receber seus visitantes, o que faz do lugar uma deliciosa mistura de Vila dos Pescadores e Cidade Turística, ponto de encontro de gente bonita e divertida (PETROBRÁS, 2007).



b) Cabo Frio

Um dos *points* da Região dos Lagos é a cidade de Cabo Frio, com cerca de 130 mil habitantes. Com suas belas praias de águas límpidas e areia branca e fina, o local é um dos principais polos turísticos do país. Destaque para a Praia do Forte, ponto de encontro das mais diversas *tribos* no verão.

Além das belezas artísticas naturais, a cidade convive de forma harmônica com as maravilhas arquitetônicas do início do século XVI, como o Convento Nossa Senhora dos Anjos, a Igreja Nossa Senhora da Assunção e o Forte São Mateus, um dos ícones históricos culturais, construído para defender a cidade da invasão francesa e holandesa, favorecendo o Turismo Histórico (PETROBRÁS, 2007).

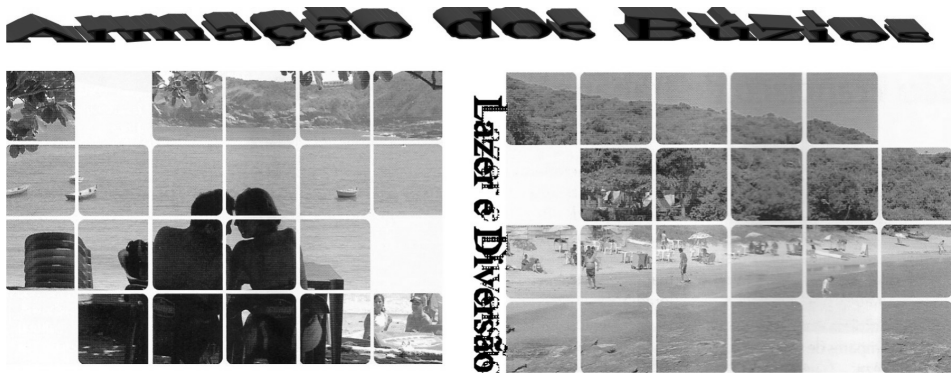


c) Armação dos Búzios

Mais de 20 praias irresistíveis, que encantam moradores e visitantes pela clareza das águas, em harmonia perfeita com a beleza da mata e das pedras ao redor. Assim é o município de Armação dos Búzios, situado a 60 (sessenta) quilômetros de Macaé. Búzios é o 6º destino mais visitado do Brasil, de acordo com os dados da EMBRATUR. Possui uma população de cerca de 20 mil habitantes, grande parte da qual é formada por estrangeiros que foram visitar a cidade e por lá estabeleceram moradia.

Uma das precursoras da exploração do balneário foi a mais famosa artista de cinema Brigitte Bardot, que redescobriu em Búzios a alegria de viver. A partir daí, o município se internacionalizou. Hoje, suas praias são disputadas por estrangeiros o ano inteiro, especialmente os argentinos. Não é à toa que a estrutura hoteleira é de categoria internacional.

E quando o assunto é *badalação*, a Rua das Pedras é o grande destaque. São restaurantes, bares, boates e lojas sofisticadas. Opções para os mais variados gostos (PETROBRÁS, 2007).



d) São Pedro D'Aldeia

Setenta quilômetros separam Macaé de São Pedro D'Aldeia. O “pacato” município tem pouco mais de 63 mil habitantes. As principais atividades econômicas são o Turismo, a Pesca, a Extração de Sal e a Agricultura.

Com clima tropical, típico da Região dos Lagos, São Pedro é uma boa opção para quem quer *curtir* a tranquilidade de uma cidade interiorana. As principais atrações turísticas são as inúmeras praias, que dispõem de passeios de barcos, e a Lagoa de Araruama.

Além disso, a cidade ainda mantém em perfeito estado de conservação as casas construídas por escravos, que datam de 1847, e também a mais antiga Igreja de Jesuítas do país, do ano de 1783, favorecendo também o Turismo histórico (PETROBRÁS, 2007).



Como foi visto, existe um grande potencial a ser considerado onde se pode vislumbrar ser pertinente a implantação do Curso de Turismo e Hospitalidade, pois irá contribuir para atender a uma demanda que tende a crescer e irá contribuir também para que haja um maior desenvolvimento da qualificação profissional daqueles que trabalham nesta promissora Indústria que é o Turismo.

No entanto, as potencialidades não são tudo na indústria turística. É preciso oferecer um produto completo, com condições de organização que permitam receber bem. O espaço ou local que tem potencialidades precisa ser trabalhado. ►

É preciso:

- Organizar recursos técnicos de hospedagem e alimentação;
- Organizar transportes, facilitar acessos, proporcionar informação e sinalização;
- Promover a prestação de serviços que deve caracterizar o Turismo. É a oferta turística técnica, que viabiliza a existência de um produto turístico.

Em outras palavras, um local rico em paisagens naturais e patrimônio histórico e artístico, mas despreparado em termos de oferta turística técnica, não responderá às necessidades das pessoas, trazendo-lhes aborrecimentos e frustrações; deixará de atrair mais turistas, além de trazer riscos de prejuízos irreparáveis a seu espaço, patrimônio e até à vida da comunidade.

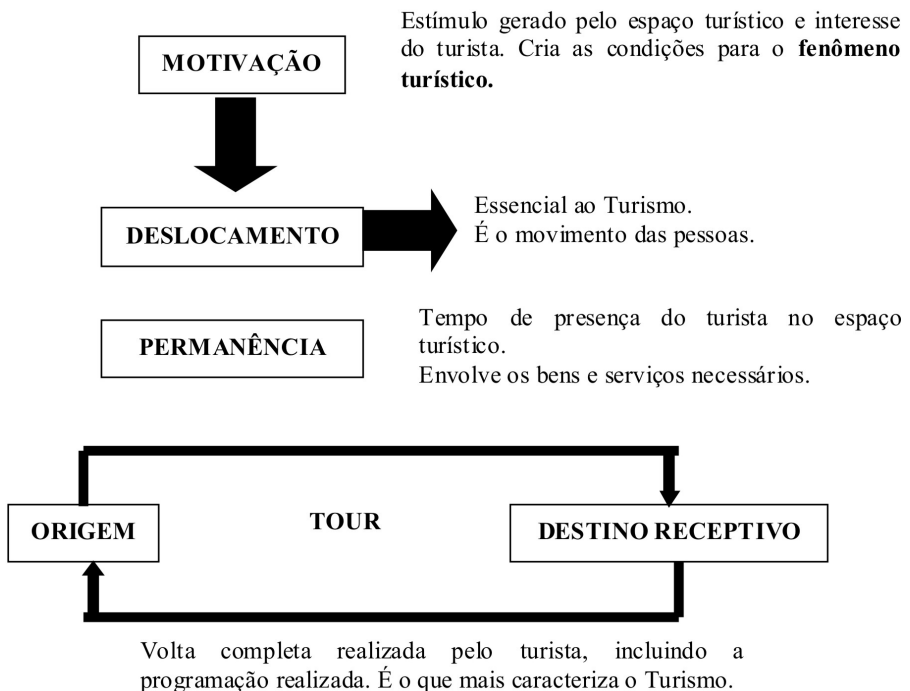
iii) O fenômeno turístico : realização de um sonho?

Vale a pena observar mais atentamente os fenômenos psicológicos e sociais envolvidos na atividade turística que são apenas alguns dos aspectos envolvidos.

O **fenômeno turístico** envolve o deslocamento de pessoas entre espaços diferentes e em determinadas circunstâncias bem características. Tem um forte componente emocional, e promove, nas pessoas e comunidades envolvidas, mudanças importantes de ordem psicológica, social, cultural, política e econômica. Também do ponto de vista técnico, é um fenômeno bem mais complexo e abrangente do que, simplesmente viajar.

Neste aspecto, o SENAC/DAE/ME (1993)¹ apresenta quatro elementos que caracterizam, tecnicamente, o Turismo.

TURISMO



¹ SENAC – Serviço de Nacional de Aprendizagem comercial. DAE – Departamento de Administração Escolar. ME – Material Escolar.

A **motivação** é a propulsora do **fenômeno turístico**. Ela tem origem na oferta turística e nas necessidades dos consumidores potenciais, e condiciona, em grande parte, as expectativas dos turistas. Sendo trabalhada, vai incrementar e desenvolver a indústria turística.

Os **deslocamentos** são os elementos que, utilizando os transportes, geram o tráfego e concretizam o **tour**.

A **permanência** é o que transforma um local num espaço turístico receptivo. Durante a permanência, são desenvolvidas atividades, os níveis de aproveitamento do espaço turístico podem ser percebidos bem como a qualidade dos serviços prestados.

O **tour** é o conjunto de deslocamento mais permanência – é ele que caracteriza a atividade, o fenômeno turístico, porque engloba todos os seus componentes.

Ao realizar o tour, o turista concretiza suas experiências e vive – ou deveria viver – o sonho construído durante a programação e a preparação da atividade turística.

O impacto psicológico resultante é fundamental para o turista e para todos os envolvidos na atividade. Vai influir no futuro do local como espaço turístico, na prosperidade das empresas promotoras da oferta turística e na vida econômica e social da comunidade envolvida.

A conclusão óbvia é que Turismo é uma atividade que deve ser cuidadosa e carinhosamente planejada, levando em conta:

- Característica da clientela potencial;
- Oferta turística diferencial;
- Oferta turística técnica.

É preciso que o local ofereça aquilo que o cliente deseja e que este se sinta bem atendido, confortável, envolvido em atividades agradáveis.

E ainda mais, o planejamento pode indicar, com base nas características da clientela e no potencial turístico do local, o nível de investimento financeiro, material e de recursos humanos necessários para que a oferta técnica seja adequada à criação de um produto turístico valioso.

Finalmente, cabe lembrar que o Turismo é, acima de tudo, uma indústria cujo produto é subjetivo, difícil de avaliar, mas bem presente e real para as pessoas – o prazer, o sentimento de felicidade.

Vale ressaltar, nesta oportunidade, como sinaliza ARAÚJO (2004, p.41):

Historicamente em nosso país, diplomas e títulos eram sinônimos de educação, emprego e prestígio social. A noção de competência, de alguma forma preservou essa cultura. Todavia percebemos que se, em algum momento, os títulos e os diplomas continuam tendo importância para a inserção do profissional inicial, não são suficientemente expressivos para garantirem a permanência do trabalhador. As competências adquiridas no percurso da jornada escolar e da vida, aliadas à capacidade de “busca” constante, é que dão essa garantia. A educação continuada e a diversificação das experiências profissionais podem se constituir em instrumento de atualização de conhecimentos e renovação de competências.

O MEC/SETEC/DPAI² organizou o Seminário do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nos dias 10, 11 e 12 de abril de 2007, em Brasília, DF. Teve por objetivo de viabilizar condições para um pensar coletivo sobre a gestão de um Programa inserido em um sistema amplo e complexo, que não apenas envolve a rede federal, mas impõe a articulação com outros níveis de governo, além de diversos atores sociais.

Este Seminário viabilizou o Planejamento 2007, que confirma o desejo da SETEC de que o PROEJA passe da condição de Programa para tornar-se Política Pública. Para tanto, exige forte mobilização social em torno da concepção por ele posta, envolvendo o Conselho de Secretários de Educação (CONSED), os Conselhos de Educação, os sindicatos, os movimentos sociais, a universidade, a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, estados, municípios, fóruns de EJA, entre outros.

De acordo com o Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007:

Assumir o PROEJA como Política Pública significa dizer, também, que os recursos indispensáveis à sua manutenção devem originar-se não apenas do Governo Federal/SETEC, mas dos orçamentos das diferentes esferas de poder envolvidas e das instituições cujo fazer recebe, de uma forma ou de outra, investimentos públicos, que deixam de passar

² MEC (Ministério da Educação). SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica). DPAI (Departamento de Política e Articulação Institucional).

pelas mãos do governo federal. Do mesmo modo, entende-se que as destinações de recursos da educação de jovens e adultos (EJA) que viabilizam as políticas nessa área precisam prever o Programa em todas as esferas de poder, assim como no orçamento de todas as instituições do campo, como componente integrado da compreensão do direito à educação para jovens e adultos. (BRASIL/SETEC/DPAI, 2007, p. 2).

Outro aspecto impôs o planejamento participativo: a necessidade de conformar o novo campo epistemológico inaugurado pelo PROEJA, que carece de formulações teóricas mais intensas, já iniciadas. Não apenas a formulação do Programa, mas também os cursos de especialização gerados e as pesquisas decorrentes do Edital CAPES/SETEC/PROEJA apontam nesse sentido, demonstrando que da qualidade do diálogo entre educação profissional e EJA poderá nascer um campo mais ou menos expressivo, teoricamente.

Para que o PROEJA possa ser consolidado, ao mesmo tempo em que se vai transformando em política pública, é fundamental adotar algumas estratégias que potencializem essa transformação. Podem-se sintetizar as seguintes estratégias com vista a viabilizar a materialização desse Programa: *de atendimento; pedagógicas; de formação inicial e continuada de docentes; de financiamento; de divulgação; da revisão de marcos legais; e de infraestrutura* (BRASIL/MEC/SETEC/DPAI, 2007).

Experiências EJA/PROEJA

i) UNED MACAÉ (ligada ao CEFET CAMPOS - RJ)

Na UNED Macaé, pôde-se constatar que, desde a implantação do PROEJA nas áreas de Hotelaria e Caldeiraria, **busca-se a construção do currículo e da prática pedagógica no cotidiano**. Por ser uma experiência recente, são realizadas reuniões de adaptação à grade curricular básica a partir da realidade dos alunos que possuem o perfil específico de alunos da EJA. A avaliação, neste contexto, tende a ser processual inserida no planejamento pedagógico através do potencial, dos saberes e dos progressos que os alunos vão atingindo no processo de qualificação profissional e de formação humana-cidadã.

A pesquisa foi iniciada através de uma consulta direta, na Unidade Escolar, as professoras Maria Auxiliadora Ribeiro Costa (Coordenadora do PROEJA) e Sandra Cristina Botelho Dias (Pedagoga - apóia toda a estrutura dos Cursos Profissionalizantes), com os seguintes questionamentos e/ou indagações:

► Quais pressupostos nortearam a implantação do Curso de Hotelaria (PROEJA) e como se deu o processo de implantação?

► **Maria Auxiliadora** - A princípio, constatou-se a necessidade de oferta de qualificação e por isso foi feita uma pesquisa de mercado e a demanda era grande; sobretudo, os grandes Hotéis como o Sheraton, o Íbis, Dom Diego – redes de Hotéis de Angra dos Reis – necessitam de pessoas escolarizadas e qualificadas. Assim é feito um trabalho de divulgação nas Escolas Municipais, para os alunos da EJA – Ensino Fundamental (2º. Segmento). Houve um grande desnivelamento pelo fato de alguns alunos estarem há mais de 20 anos fora da escola. Em geral, esses alunos vindos de escolas precárias, quando se deparam com a estrutura do Instituto Federal Fluminense e suas tecnologias, vivenciam um encantamento e, ao mesmo tempo, um bloqueio, tendo em vista a baixa autoestima. Eles acham que não são capazes de construir os saberes acadêmicos. E, realmente, no primeiro processo seletivo realizado, foi alto o índice de reprovação e ainda, nas duas primeiras turmas, houve um alto índice de evasão escolar, tendo por base os seguintes pontos: - localização da nossa escola; - dificuldade de ônibus; - área que favorece assaltos; - falta de um respaldo de alimentação, por serem trabalhadores, que em geral vêm direto do trabalho, o lanche não satisfaz; - déficit de conhecimento anterior, na medida em que há um avanço nos conteúdos, não conseguem acompanhar.

► Quais são os critérios de Avaliação diante desta realidade?

► **Maria Auxiliadora** – São utilizados três instrumentos: - Trabalhos (em geral em sala de aula); - Prova; - Observação de Desempenho.

► São realizadas viagens técnicas?

► **Maria Auxiliadora** – Ainda não existem viagens técnicas, porém já é projeto.

► Quais são os pontos positivos que podem ser destacados neste processo?

► **Maria Auxiliadora** – No processo seletivo, houve um aumento da procura e como vocês viram são oferecidas 35 vagas para cada Curso; existe a certeza da necessidade a partir do aumento da procura e o *feed back* que ocorre dos destaques de alunos aplicados; experiências humanas e profissionais que os alunos trazem, o que eles podem acrescentar à formação dos colegas e o contentamento em perceber a realização dos alunos.

Processo Seletivo 2007
Educação de jovens e Adultos
EJA

Cursos	Nº Inscrição		Total	Aprovados		Total	Não compareceram 2ª Etapa	Reprovados
	1ª Etapa	2ª Etapa		1ª Etapa	2ª Etapa			
Hotelaria	21	46	67	15	32	45	5	9
Caldeiraria	33	60	93	09	33	42	15 1 Atraso	11

- 1ª Etapa – Processo Seletivo de 2007 – De 16 de maio a 1º de abril.
- 2ª Etapa – Processo Seletivo para Preenchimento de vagas ociosas – de 02 a 11 de maio.

Divulgação e oferta de vagas:

- ✓ Secretaria de Trabalho e Renda
- ✓ Projeto 1º Emprego SESI
- ✓ Projeto Jovem Aprendiz
- ✓ Programa Macaé Cidadão

Obs.: _____

► Quais ações eficazes precisam ser realizadas para uma melhoria na atuação do Corpo Docente e Discente?

► **Maria Auxiliadora** – No Corpo Docente, as dificuldades maiores giram em torno do perfil adequado de professor; porém, vale ressaltar que, não existe o perfil adequado, há uma tentativa de desconstrução do desempenho pedagógico do ensino regular, para uma atuação eficaz, que tem sido feita através de reuniões pedagógicas e há uma predisposição para que o processo aconteça; como polo do CEDERJ, os alunos estagiários dão respaldo aos alunos e professores, são mediadores do processo de aprendizagem. Quanto ao Corpo Discente, o máximo que o aluno pode produzir é o mínimo exigido de carga horária a ser cumprida.

► Existem casos particulares que necessitam de atenção diferenciada, quais são os procedimentos?

► **Maria Auxiliadora** – Temos alunos que trabalham embarcados, 15 dias nas plataformas da PETROBRÁS e 15 dias desembarcados – há um registro mensal das declarações comprobatórias, justificando a ausência – fazem as avaliações em períodos especiais; os professores são informados sobre estes alunos e no Conselho de Classe é observado o desempenho de cada um deles e o que precisa ser ajustado. Caso queiram, podemos fornecer cópias de algumas fichas de acompanhamento do desempenho positivo e também negativo (evasão e/ou trancamento de matrícula). Forneço cópias de Fichas Individuais (transformadas em Ficha Demonstrativas) que fundamentam o aproveitamento de Alunos da EJA/PROEJA – dois que obtiveram bons resultados, um que evadiu e um que trancou matrícula.

► Sim e assumimos o compromisso de substituir os nomes verdadeiros por nomes fictícios, para preservar a identidade dos respectivos alunos. Obrigado!

De acordo com os dados fornecidos, chega-se à constatação de que o público da Educação de Jovens e Adultos, de maneira especial os que buscam o PROEJA, é um público diferenciado e que o trabalho desenvolvido faz parte de um processo de construção do conhecimento para esta realidade específica de crescente demanda.

ii) Parecer e depoimentos de representantes da direção do CEFET Campos³

Com a finalidade de respaldar de maneira eficaz esta proposta foi solicitada uma entrevista para apreciação, em linhas gerais, deste trabalho e uma coleta de dados considerados importantes, bem como pareceres acerca do processo de expansão, nas Unidades (UNED'S) e Núcleos Avançados. Para tanto, foram entrevistados juntos a Cibele Daher Botelho Monteiro (a então vice-diretora e Diretora de Ensino) e Roberto José (o então Gerente de Projetos Educacionais), ambos do CEFET Campos:

► Como deu início o processo de expansão do CEFET CAMPOS através das UNED'S e Núcleos Avançados e qual a sua visão acerca desse processo?

► Roberto José - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2004/2008), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos – CEFET Campos, em seu conjunto propõe ações que objetivam a elevação da qualidade de vida da população. Nele destacamos, no PDI - 2004/2008, a ação que determina o estabelecimento de parcerias com prefeituras no sentido da expansão da formação profissional e da difusão tecnológica, cujo objetivo é ampliar a participação da instituição como co-partícipe do desenvolvimento local e regional, quando foi previsto o estabelecimento e/ou a renovação de convênios com 8 (oito) prefeituras. Visando atender a este item do PDI, instituímos o Programa de Expansão do Sistema CEFET Campos, que consiste em ampliar a formação profissional por meio da implantação de Núcleos Avançados em diversos municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com as prefeituras municipais. Ao implantar este Programa, o CEFET Campos direcionou esforços para

³ A entrevista foi feita em 2008 antes do CEFET Campos ser transformado em Instituto Federal Fluminense, por isso, todo o texto aqui refere-se a a Instituição com denominação CEFET Campos.

aproximar dos Jovens e Adultos trabalhadores de municípios do interior do estado do Rio de Janeiro, em seus próprios municípios ou mais próximo a eles, a educação profissional e tecnológica; invertendo, dessa forma, os percursos que esses cidadãos fariam na busca de qualificação profissional, isto é, ao invés de o cidadão buscar a formação profissional em uma das unidades do CEFET Campos, nas cidades de Campos ou Macaé, o CEFET Campos leva a educação profissional e tecnológica o mais próximo possível de suas residências. Esta política de expansão do CEFET Campos se vê fortalecida para ações do governo federal, por intermédio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Já criou, numa primeira fase, 42 (quarenta e duas) novas instituições de educação profissional, possibilitando, num futuro próximo, o acesso à educação profissional de pelo menos mais 74 mil jovens e adultos trabalhadores e está planejando uma segunda fase desse Plano. Assim, pretendemos com este programa, subsidiar a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) na segunda fase do Plano de Expansão.

► **Cibele** – O governo Lula redimensionou o PROEP (Programa de Expansão de Educação Profissional). Através de um estudo, as escolas comunitárias foram interligadas aos CEFET’S dando qualificação e certificação. Vale ressaltar que, as escolas profissionais são caras, sobretudo as de qualidade. Pelo fato de o CEFET Campos ser referência em sua região, passou a buscar parcerias Municipais e Estaduais, e um dos fatores relevantes foram as grandes distâncias, por isso a iniciativa de criação das Unidades e Núcleos visando suprir a necessidade da Educação Profissional e Tecnológica.

► Quais foram as facilidades e dificuldades relevantes em relação ao público alvo?

► **Cibele** – Quem deve ser esse aluno? O excluído do processo de escolarização. Uma oportunidade para adequar o Ensino Médio com o Ensino Profissional. De alguma forma é uma maneira atrativa, pois facilita o “olhar”, perceber a transição do mundo do trabalho para o científico. A grande dificuldade é partir da realidade do aluno trabalhador para a ciência, o conhecimento. Como nos disse Acácia Kuenzer em sua palestra *Categorias para a Construção de uma Pedagogia do Trabalho*, aqui no CEFET Campos, no dia treze de março do corrente ano: [...] “para trabalhar com jovens e adultos tem que inverter a abordagem do trabalhador para os conhecimentos, um olhar inverso, fazer um desenho das experiências adquiridas por ele e facilitar a inserção no conhecimento científico” [...].

► Retomando a primeira pergunta, é possível detalhar um pouco mais sobre o processo de expansão?

► **Cibele** – A política das Unidades descentralizadas não é recente, no nosso caso iniciou com a UNED Macaé em 1993, no governo Sarney, em parceria com a PETROBRÁS, que construiu o prédio. Sendo que, com o Itamar houve um bloqueio, ficou proibida, por decreto, a expansão dos CEFET’S. Diminuição de gastos com o serviço público (Política Liberalista). Houve uma lacuna na política de expansão, por conta da *política privatizadora*, após Sarney. O governo federal equipou, mas não houve expansão. Essa paralisação ficou até o primeiro mandato do governo Lula em 2004. O PROEP (Programa de Expansão de Educação Profissional) é financiado pelo Banco Mundial. Sendo que, o governo anterior a Lula, mesmo beneficiando os CEFET’S, orientou o Programa para as empresas privadas ou segmentos privados (ONG’S, Escolas Particulares, Unidades existentes), através de Projetos. Esse Plano não deu certo. São Paulo foi o primeiro Estado a ter Escolas Comunitárias com o dinheiro do PROEP e é Estado com mais Escolas Profissionalizantes. Com a necessidade de ampliação do conhecimento tecnológico, são feitos convênios com Estados e Municípios. Cada CEFET, como sendo um centro de tecnologia por excelência, dentro de suas possibilidades e ao se perceber o compromisso das comunidades ocorrem as parcerias (capacitação de professores e cotas para alunos). As prefeituras começam a encontrar uma solução viável para instaurar a Educação Profissional.

► Como ocorre a organização deste processo de instauração da oferta da Educação Profissional, através do PROEJA?

► **Cibele** – Existe o CONCEFET (Conselho dos Dirigentes dos CEFET’S) e dentro dele há o FDE (Fórum de Diretores de Ensino) – uma espécie de Câmara dentro do CONCEFET que trata das questões do Ensino – possibilita ações eficazes para a expansão das Unidades, pois possuem um Diretor Sistêmico e Gerente de Ensino à frente. Há um espaço de interlocução com o MEC através do Ministro Fernando Haddad, grande entusiasta do PROEJA. O Governo Federal assumiu para si 350 (trezentos e cinquenta) unidades até o final do governo Lula. Nesta oportunidade, quero fazer uma ressalva: Durante o tempo em que se teve a separação, em momento algum se procurou enfraquecer a Educação Básica; pelo contrário, sempre há a qualidade tanto num segmento como em outro. Voltando a pergunta, uma das características da expansão é o APL (Arranjo Produtivo Local), É preciso *ressignificar* o conceito de região, que não se limita a uma região demarcada; o significado novo de região leva em consideração a cultura local – APL (Arranjo Produtivo Local). No processo de expansão,

fala-se em transformar os CEFET'S em IFET'S (Institutos Federais de Educação Tecnológica) que serão responsáveis, de maneira especial, por meso-regiões, estes Institutos serão por região. O CEFET Campos estaria com duas meso-regiões – Região dos Lagos e Baixada Litorânea.

► Está sendo apresentado neste projeto, em sua matriz curricular, a proposta de integrar o Curso Técnico de Turismo e Hospitalidade ao Ensino Médio, PROEJA, o que os senhores pensam a respeito?

► **Roberto José** – Em fevereiro de 2008, já estará configurada a UNED Cabo Frio. É interessante averiguarmos para que o Projeto seja aproveitado, pois o Núcleo Avançado de Arraial do Cabo estará ligado a esta nova Unidade.

► **Cibele** – Considero interessante a facilidade pela Integração do Turismo e Hospitalidade e as relações existentes com a parte do Ensino Médio, pela interface. Fica uma “coisa” atrativa, para que o aluno trabalhador ou em busca de Educação Profissional, busque com grande interesse. A única preocupação nas parcerias é a questão da gestão, pelo fato de os recursos materiais serem da parte das prefeituras. No caso da Região dos Lagos, o Núcleo de Arraial do Cabo está sendo definidor nas questões pertinentes. A importância da inserção do PROEJA, na Rede CEFET Campos, é fazer com que haja inclusão sem preconceitos ou discriminações.

► Agradecemos a atenção que tiveram conosco e nos disponibilizamos para engendrar ações que contribuam para o crescimento do PROEJA. Muito Obrigado (a).

► **Cibele** – Vamos precisar de vocês, especialistas. Eu é que agradeço por nos procurar.

► Obrigado (a).

É importante observar que o processo de expansão do CEFET Campos é histórico; e, de acordo com as contribuições de Cibele Daher Botelho Monteiro (Vice-diretora e Diretora de Ensino) e Roberto José (Gerente de Projetos Educacionais) trata-se de encaminhamentos tais, que visam oferecer às comunidades existentes nas meso-regiões (Região dos Lagos e Baixada Litorânea) a oportunidade de qualificação técnico-profissional, através das parcerias com as Prefeituras Municipais interessadas. Os pareceres positivos e contribuições acerca deste trabalho fortalecem e motiva a caminhada acadêmica, a construção do conhecimento.

Pretensões deste projeto

Este Projeto sinaliza a necessidade de implantar o PROEJA, nas vertentes: Turismo e Hospitalidade, no núcleo avançado do CEFET Campos em Arraial do Cabo, com possibilidades de se estender aos Municípios de Cabo Frio, Armação de Búzios e São Pedro D'Aldeia. Propõem-se nessa oportunidade: - Capacitar profissionais da área de educação, professores e gestores para a sistematização de conceitos e práticas pedagógico-metodológicas, que possibilitem a implantação, supervisão e a permanente avaliação do curso do PROEJA; - Construir um Projeto Político Pedagógico Integrado (PPPI), visando ao planejamento de atividades do curso; a avaliação periódica do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelos docentes, discentes, pessoal de apoio, com a finalidade de garantir a qualidade e eficácia do curso; - Desenvolver, no educando, a produção de saberes e competências, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados numa perspectiva integrada, superando a segmentação e desarticulação dos conteúdos, através de um currículo integrado; - Atuar como autores deste projeto, desejando uma participação efetiva de acompanhamento e participação direta em todo o processo e como Consultores Especialistas na área.

Ao consultar e estudar o documento sobre as *Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico* (BRASIL/ MEC/ SETEC, 2000, p. 23-43), na área profissional: *Turismo e Hospitalidade* foram observados rigorosamente os itens: *Processo de Produção na Área, Processo de Produção: Funções e Subfunções, Matrizes de Referência*.

A seguir, a construção da proposta de Estrutura Curricular do Curso de Turismo e Hospitalidade – no PROEJA.

i) Estrutura do curso

Apresenta-se uma organização curricular modularizada para o Curso a ser implantado referindo-se a duas vertentes: Serviços de Turismo e em Serviços de Hospitalidade. Os perfis profissionais de conclusão são, nessas possibilidades, de *Técnicos Multifuncionais em cada subárea e Guias de Turismo* - com possível registro na EMBRATUR.

O Curso estará organizado com Módulos I – Introdutório; II; III; IV, com alguma terminalidade ocupacional, pré-requisito somente o Módulo I - Introdutório. A eles se seguirão os Módulos de Qualificação I e II especificações majoritárias para as duas vertentes: V; VI:

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA, NAS VERTENTES: TURISMO E HOSPITALIDADE		
MÓDULO I – INTRODUTÓRIO		
- 1º. SEMESTRE -		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Língua Portuguesa Básica	2 h	40 h
Fundamentos da Matemática	2 h	40 h
Princípios Fundamentais da Física	1 h	20 h
Fundamentos da Química	1 h	20 h
Manifestação da Cultura e das Artes	1 h	20 h
Informática Básica	1 h	20 h
Inglês Básico	1 h	20 h
Aspectos Históricos	2 h	40 h
Geografia Física e Cultural	2 h	40 h
Filosofia (Linguagem e Conhecimento)	2 h	40 h
Total	15 h	300 h

MÓDULO II		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Oficina de Leitura	2 h	40 h
Matemática Aplicada	2 h	40 h
Física Aplicada	1 h	20 h
Química Orgânica	1 h	20 h
Educação Sexual ou Sexualidade	1 h	20 h
Informática (Gráficos e Tabelas)	1 h	20 h
Comunicação em Língua Inglesa	1 h	20 h

História Aplicada ao Turismo (Regional)	2 h	40 h
Geografia Aplicada ao Turismo (Regional)	2 h	40 h
Manifestações da Cultura Popular (Regional)	2 h	40 h
Total	15 h	300 h

MÓDULO III		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Oficina de Produção de Textos	2 h	40 h
Raciocínio Lógico	1 h	20 h
Geografia Regional	1 h	20 h
Metodologia de Projetos	2 h	40 h
Princípios da Ecologia e Proteção ao Meio Ambiente	2 h	40 h
Artes Gráficas	1 h	20 h
Cultura Inglesa	1 h	20 h
Empreendedorismo	2 h	40 h
Sociologia	2 h	40 h
Filosofia (Ética e Cidadania)	1 h	20 h
Total	15 h	300 h

MÓDULO IV		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Comunicação e Expressão	1 h	20 h
Matemática e Estatística	1 h	20 h
Relações Interpessoais	2 h	40 h
Qualidade de Vida	2 h	40 h
História da Arte Aplicada ao Turismo	1 h	20 h
Elaboração de Planilhas	1 h	20 h

Inglês Técnico	1 h	20 h
Introdução ao Turismo	2 h	40 h
Introdução a Hospitalidade	2 h	40 h
Teoria e Técnica Profissional	2 h	40 h
Total	15 h	300 h

MÓDULO V - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL I		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Técnicas de Comunicação	2 h – t - p	40 h
Gestão Aplicada ao Turismo	2 h	40 h
Panorama dos Serviços e Atividades	1 h	20 h
Conversação em Língua Inglesa	2 h	40 h
Matemática Financeira	1 h	20 h
Operação e Agenciamento (Turismo)	2 h	40 h
Recepção (Hospitalidade)	2 h	40 h
Eventos (Turismo)	1 h	20 h
Planejamento e Organização de Agência/Evento (Turismo)	2 h	40 h
Planejamento e Organização Hoteleira/ de Restaurante e Bar (Hospitalidade)	2 h	40 h
Teoria e Técnica Profissional	3 h	60 h
Total	20 h	400 h

MÓDULO VI - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL II		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Comunicação Turística	2 h – t - p	40 h
Guiamento (Turismo)	2 h	40 h
Alimentos e Bebidas (Hospitalidade)	2 h	40 h
Produção de Textos na Língua Inglesa	2 h – t - p	40 h
Cálculos Administrativos	1 h	20 h

Psicosociologia e Animação Turística	2 h	40 h
Governança (Hospitalidade)	1 h	20 h
Primeiros Socorros	1 h	20 h
Marketing de Agência/Evento (Turismo)	2 h	40 h
Marketing Hoteleiro/de Restaurante e Bares (Hospitalidade)	2 h	40 h
Teoria e Técnica Profissional	3 h	60 h
Total	20 h	400 h

MÓDULO VI - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL II		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
Comunicação Turística	2 h – t - p	40 h
Guiamento (Turismo)	2 h	40 h
Alimentos e Bebidas (Hospitalidade)	2 h	40 h
Produção de Textos na Língua Inglesa	2 h – t - p	40 h
Cálculos Administrativos	1 h	20 h
Psicosociologia e Animação Turística	2 h	40 h
Governança (Hospitalidade)	1 h	20 h
Primeiros Socorros	1 h	20 h
Marketing de Agência/Evento (Turismo)	2 h	40 h
Marketing Hoteleiro/de Restaurante e Bares (Hospitalidade)	2 h	40 h
Teoria e Técnica Profissional	3 h	60 h
Total	20 h	400 h

As bases tecnológicas que contemplam as competências a serem desenvolvidas pelos alunos correspondem, em disciplinas específicas, aos conteúdos apresentados na Deliberação Normativa nº. 427, de 04 de outubro de 2001, **habilitando-os** ainda, ao cadastramento na EMBRATUR como **Guia de Turismo Regional**. (Conforme Deliberação Normativa nº. 427, de 04 de outubro de 2001). Vale ressaltar e esclarecer que, na disciplina

Teoria e Prática Profissional – 20 (vinte) horas em cada módulo (IV; V; VI) correspondem a Teoria Profissional (total de 60 horas); e, 20 (vinte) horas no módulo IV, mais 80 (oitenta) horas, nos módulos V e VI, são destinadas à disciplina Técnica Profissional (total de 100 horas); resultando na composição: 60h teóricas + 100h práticas / viagens = 160h.

Histórico da EJA/PROEJA e da necessidade premente de expansão desta ação pedagógico-educacional

i) A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos Níveis Fundamental e Médio, não está inserida dentro de um planejamento de uma política pública com continuidade. Ela nasceu das “lacunas” do Sistema Educacional Brasileiro. As ações governamentais, ao longo de décadas, em educação de jovens e adultos são caracterizadas por políticas populistas, assistencialistas e compensatórias, visando tão somente a ações emergenciais, com a finalidade principal de “erradicação do analfabetismo”.

A Educação de Jovens e Adultos tem a sua origem, no Brasil Colônia com as ações educativas dos jesuítas, na catequização indígena. Durante o Brasil Império, tem início o ensino noturno para adultos, visando à erradicação do analfabetismo, com a finalidade de angariar votos, uma vez que, através da Lei Saraiva (1882), o analfabeto não tinha direito a voto. O entusiasmo pela educação gerou movimentos ideológicos da elite, quando a diminuição no analfabetismo passa a ser a “solução redentora” para os problemas da nação.

Durante o período de transição entre o Império e a República, há uma expansão da rede escolar e surgem com bastante força as “ligas contra o analfabetismo”, com a finalidade de supressão do analfabetismo, vislumbrando o voto do analfabeto.

Nas décadas de 20 e 30, surgem alguns movimentos que buscam tornar a educação como dever do Estado. Dentre esses, destacamos o Movimento da Escola Nova, quando houve grandes debates políticos e culturais visando às melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar brasileira.

Na década de 40, a educação passa a ser uma questão de segurança nacional, uma vez que a falta de instrução da população reflete um grande atraso social e cultural do país. Em 1942, com a necessidade crescente de mão-de-obra especializada nas fábricas, acontece a criação do SENAI vinculado à Educação de Adultos para a Educação Profissional. O ano de 1947, com o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo slogan: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, reflete o anseio de escolarização da população.

Em 1958, acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com grande destaque do Educador Paulo Freire, que defende as idéias progressistas de uma educação igualitária e com mobilização popular.

De 1958 a 1961, surge a Campanha Nacional contra o analfabetismo, caracterizada por período de grande participação política e cultural, por um ambiente de reformas de base, liderada pelo governo e pelos movimentos populares organizados no cenário da política nacional.

A partir de 1964, com o golpe militar, o governo cria programas de Alfabetização de Adultos, com a finalidade de controle político e ideológico. Em 1967, ocorre a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com finalidade de controle da educação da população brasileira e financiado pelo governo norte-americano.

Nos anos 70, a Educação de Jovens e Adultos, tem caráter de suplência da educação formal, visando oportunizar a certificação de jovens e adultos excluídos, por diversos fatores, do Sistema Educacional Brasileiro.

Com a LDB 9394 / 96, a nomenclatura modifica-se de Ensino Supletivo e passa a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos. Através do Parecer CEB/CNE 11/2000, as Diretrizes Curriculares para a EJA enfatizam não somente a mudança de nomenclatura, mas estabelecem ser a educação um direito público do cidadão, visando desenvolver as funções: Equalizadora (Propiciar o retorno), Reparadora (Restauradora) e Qualificadora (Com qualidade). Dessa forma, existe uma distinção em relação à EJA de Aceleração de Estudos, uma vez que objetiva a necessidade de contextualização do currículo, com procedimentos pedagógicos específicos, bem como uma formação específica de educadores que trabalham com essa modalidade de Educação.

É possível perceber o aumento da demanda social que anseia por Políticas Públicas perenes para a EJA. Essas políticas devem ser baseadas nos princípios específicos da modalidade em questão, respeitando as dimensões sociais, econômicas, sociais, culturais, afetivas e cognitivas do jovem e adulto em relação à aprendizagem escolar.

A EJA é uma modalidade educacional que trabalha com sujeitos excluídos do Sistema Educacional Formal, com atributos emblemáticos representantes das múltiplas características da Sociedade Brasileira, acentuados em consequência de alguns fatores como raça/etnia, gênero, classe social marginalizada.

É fundamental que exista uma política pública efetiva e estável para a EJA a qual permita a elevação da escolaridade, com a finalidade de contribuir para a integração sócio-cultural dos cidadãos, que foram excluídos da educação básica e permitir que tenham acesso a uma formação de qualidade.

ii) Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)

O PROEJA foi concebido através do Decreto nº. 5. 478, de 24/06/2005, que demonstra a decisão governamental de atender à demanda de Jovens e Adultos (pela oferta de educação profissional técnica de nível médio), que, com sua história específica, acabaram por ser excluídos do processo de Ensino Regular e do próprio Ensino Médio.

Pensar a perenização dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e a “faixas etárias”, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997 (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004). O que de fato se propõe é a formação integral do homem, possibilitando acesso aos saberes e aos conhecimentos científico-tecnológicos produzidos ao longo da história da humanidade; além de uma formação profissional que permita situar-se no mundo, compreender-se no mundo e atuar nele como ser em transformação e modificador da realidade, tornando-a mais igualitária.

O PROEJA deve ser implantado na perspectiva de um Projeto Político Pedagógico Integrado (PPPI), traduzindo-se através de ações que viabilizem um Currículo Específico. Essa peculiaridade exigirá a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma concomitante.

Ao se remeter ao termo Currículo Integrado, muitas dúvidas surgem. O que se deseja integrar? E como de fato integrá-lo? O trecho a seguir ilustra:

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. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 80).

Considerações finais

Difunde-se a ideologia de que “as chances são iguais para todos” na sociedade democrática e que pelo trabalho é possível à ascensão social.

A Ideologia, cuja morte foi proclamada, mas continua viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, nos proibia de perceber que o saber ‘de experiência feito’ dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola; e ainda, que o saber das professoras poderia ajudar os pais para melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer a importância para o desenvolvimento democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola: é que, para os autoritários a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiados presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito. (FREIRE, 1996).

Faz-se necessário, portanto, perceber que esta proposta defende uma integração de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, possibilitando uma adequação entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber-fazer. Dessa forma, pretende-se desenvolver uma formação humana geral, aliando a formação para o Ensino Médio, adequando a realidade do aluno, a formação profissional e a especificidade da EJA; sinalizando fornecer uma oportunidade atrativa de qualificação profissional integrada à certificação de Ensino Médio a Jovens e Adultos privados de algum modo, em suas vidas, do processo da Educação Regular.

Referências

ARAÚJO, Judith Maria Daniel de. *A contribuição entre a formação humana integral ou omnilateral e a concepção curricular modular sob a ótica da noção de competências no curso técnico: uma análise da área de indústria do CEFET Campos*, 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE TURISMO E HOTELARIA – ABDETH.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Vega; São Paulo: Francisco Alves, 1975.

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

_____. Congresso Nacional. Decreto 5.478. *Instituição do PROEJA*. 24 de junho de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº. 1/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 39/2004. *Aplicação do Decreto 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério do Esporte e Turismo. *Deliberação Normativa* nº. 427. Brasília: Embratur, 04 de outubro de 2001.

_____. Ministério da Educação. SETEC. DPAI. *Referências Curriculares Nacionais: Área Profissional-Turismo e Hospitalidade*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. SETEC. DPAI. *Relatório do Planejamento Estratégico/2007: PROEJA passagem de Programa a Política Pública*. Brasília: MEC, junho de 2007.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Spínola Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas 21).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

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

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação de jovens e adultos: projetos e práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

PETROBRÁS. *Agenda 2007*.

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SENAC. *Introdução ao turismo*. DAE/ME, junho de 1993.

As implicações da descentralização para a educação de jovens e adultos nos anos de 1990

Suely Fernandes Coelho LemosVera*

Vera Raimunda Amério Asseff**

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem demonstrando que sua trajetória sempre esteve relacionada com os movimentos políticos, econômicos e sociais do país.

O percurso da educação brasileira tem sido marcado, em sua construção, pela inter-relação com a economia, política e trabalho. A reflexão trazida por Nosella (2001) possibilita uma melhor compreensão da situação do aluno jovem e adulto, ao contextualizar três momentos marcantes da educação brasileira: um primeiro momento, o da escola republicana (1889-1930) em que, segundo o autor, o mundo do trabalho não era levado em consideração no pensamento da educação e da escola, uma vez que o seu objetivo se voltava à formação da elite. Um segundo momento, caracterizado como o da escola populista e corporativa (1930-1990), que democratiza o acesso, mas não oferece qualidade igual para todos reforçando o caráter dual da sociedade. E um terceiro, o do final de século, quando a qualidade do ensino, até então oferecido, entra no debate do governo e da sociedade civil.

O que se destaca na trajetória descrita é que, numa etapa inicial, a sociedade com uma economia marcada pela predominância do trabalho manual, extrativista e arcaico ou exclui de antemão o jovem e adulto do processo de escolarização ou leva os que nela conseguiram entrar à evasão, isto

* Mestranda em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF).

** Doutora em Comunicação e Cultura. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF).

pelo rigor e pelo caráter dual da escola cujo ensino não se fazia relevante nem condizente com os anseios e expectativas dos indivíduos oriundos da classe trabalhadora. Mesmo com o processo de industrialização e a necessidade de mão-de-obra qualificada, a falta de oportunidade e a marginalização do trabalhador ainda permaneciam pois, apesar da possibilidade de acesso à escola, esta não concretizava uma política de qualidade que o mantivesse nos bancos escolares e lhe permitisse estar fora da linha do desemprego.

Aliado a esse panorama aqui sintetizado, o contexto político e econômico dos anos 1990, marcado, de acordo com Peroni (2002), por grandes transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva nesta fase particular do capitalismo, em função das mudanças que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado resultam na redefinição do papel do Estado. De um Estado que, após a Segunda Guerra Mundial, exercia o papel de mantenedor e cujos investimentos se direcionavam ao público e ao crescimento da produção e à garantia do pleno emprego; tinha sob sua responsabilidade e controle a seguridade social, assistência médica, educação, habitação, além dos direitos dos trabalhadores, ou seja, o chamado “Estado de bem-estar social” (HARVEY *apud* PERONI, 2003). Em função da crise fiscal passa a Estado mínimo que, segundo Peroni (2003, p.33) “é mínimo apenas para as políticas sociais [...] e máximo para o capital”.

No Estado brasileiro viveram-se longos períodos em que a centralização das políticas de governo se manteve para garantir os interesses do poder político estatal. A política da descentralização, que ocorreu, principalmente, para as políticas sociais, encaminhou a educação (primária e secundária, posteriormente básica) para a responsabilidade, especialmente, dos estados e municípios. É no cenário da descentralização que se pretende analisar a EJA no país nos anos de 1990: se foi contemplada e sob a responsabilidade de qual ente federado se encontrava.

Para a contextualização histórica, a abordagem de autores como Peroni (2003), Arretche (2002) e Nogueira (1997) estarão subsidiando a análise apresentada. Para compreender os anos de 1990, traçou-se um breve histórico da EJA, mais especificamente a partir dos anos de 1940, com base nas produções de Fávero (2004) e Soares (2002) e, por fim, os efeitos da descentralização para a EJA, nos anos de 1990, e o papel desempenhado pela sociedade civil no desenvolvimento da EJA, trará reflexões com base em Sales (2003), Di Pierro (2005), Montañó (2003), Valente (2001) e Haddad (2007).

¹ Segundo Peroni (2003), o Estado de bem-estar social não se disseminou da mesma forma em todos os países, que apresentavam variações segundo seu modo de administrar as relações de trabalho, segundo sua política monetária e fiscal e seu investimento público.

O contexto histórico da descentralização no Brasil

Nos anos de 1990, o mundo capitalista passa por rápidas e profundas transformações produtivas e sociais em decorrência dos avanços tecnológicos, da reestruturação produtiva, da globalização e das políticas neoliberais do mundo que trazem em si novas concepções e novo desenho para o papel do Estado².

Essas mudanças vêm num histórico em que o papel do Estado se reconfigura de acordo com as demandas e exigências do capital. Desde o pós Segunda Guerra, quando, de acordo com Peroni (2003), o Estado assumiu “novas obrigações” que incluíam “controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias”, as políticas tinham como objetivo garantir a produção e, por isso, o pleno emprego, bem como as condições sociais necessárias ao crescimento da produção. Neste período, o Estado assumiu as questões sociais incorporando a responsabilidade pelo bem-estar social como denomina Harvey (*apud* PERONI, 2003).

No entanto, essa política social não ocorre da mesma forma para todos os segmentos da sociedade, pois amplo contingente da força de trabalho não tinha acesso nem à produção em massa nem ao consumo em massa. Essa situação se intensifica, especialmente, nos países de terceiro mundo onde o desenvolvimento capitalista exclui muitos, a quem o Estado não dá conta de assistir. O inchamento dos gastos públicos acaba por aprofundar “as crises fiscal e de legitimação” (PERONI, 2003, p. 24).

Nesse momento, a base de reestruturação produtiva, com os avanços tecnológicos nas áreas da teleinformática, acelera o processo de globalização, quando as mudanças e as informações circulam com uma rapidez, até então inimagináveis, acirrando as desigualdades nos padrões de desenvolvimento econômico e social. Há o crescimento do desemprego estrutural, tanto na linha de produção como de serviços em consequência das transformações que ocorrem nas formas de produção que geram, em muitos casos, a substituição do trabalho humano pelos processos automatizados de produção diminuindo a demanda para o trabalho.

Para a superação dessa crise, o capitalismo busca na ideologia neoliberal o respaldo para uma nova fase. Como afirma Peroni (2003, p.27) “[...] para a teoria política neoliberal, o cidadão, através do voto, decide sobre bens que não são seus, gerando conflitos com os proprietários pois esse sistema consiste em uma forma de distribuição de renda”.

² O conceito de Estado utilizado por Peroni é o mesmo proposto por Marx: “Estado histórico, concreto, de classe” (PERONI, 2003, p. 22)

De uma situação pós Segunda Guerra Mundial em que o Estado surge como meio para solucionar as falhas do mercado e assume a responsabilidade para gerir o bem-estar social, na fase seguinte é acusado como observa Pereira (*apud* PERONI, 2003, p. 30) de ser “o causador da crise pela qual passa o capitalismo na atualidade”. Segundo ele:

[...] tinha-se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado, ou seja, no rent seeking. (PEREIRA *apud* PERONI, 2003, p. 30).

Na história do Brasil, “uma das grandes reivindicações democráticas dos anos de 1970 e 1980 consistia na descentralização das políticas públicas” (ARRETCHE, 2002, p. 26). Essas reivindicações se pautavam na tese de que a centralização em demasia, fruto do regime militar, transgride os princípios democráticos que deveriam reger uma sociedade. Num momento (anos 1980) em que se lutava pela redemocratização do país, acreditava-se que o poder descentralizado produziria eficiência, participação, transparência, *accountability*, entre outras virtudes esperadas da gestão pública.

As expectativas sobre os efeitos da descentralização e a forma como ela foi construída variou entre os países. No Brasil, ocorreram reformas das instituições políticas ao longo dos anos de 1980, em função das retomadas das eleições diretas em todos os níveis de governo, via a Constituição Federal de 1988, quando foram recuperadas as bases federativas e nos anos de 1990 quando implementou-se um extensivo programa de descentralização, particularmente na área das políticas sociais (ARRETCHE, 2002, p. 27). O que não significa dizer que federalismo e descentralização são sinônimos, uma coisa é o resgate do federalismo; outra é implantação da descentralização.

Esta reflexão se detém na descentralização das políticas públicas. Traz-se, então, a definição de descentralização de Riker (*apud* ARRETCHE, 2002, p. 29), segundo a qual, descentralização “diz respeito à distribuição das funções administrativas entre os níveis de governo”. Instala-se o denominado Estado mínimo, tão somente para as políticas sociais e sem a distribuição de renda, já que máximo para o capital.

A história do Brasil foi marcada por uma trajetória de governos com poder centralizado. Assim, no período do Império, teve-se um governo cujo regime político parlamentar era altamente centralizador. Mesmo com

a proclamação da República, após a primeira grande guerra mundial até os anos 1970-1980, conforme afirma Peroni:

[...] o período foi marcado pela centralização do poder, com ampliação do papel econômico do Estado, tanto na regulação quanto na condução da acumulação, o que resultou na ampliação da burocracia e na gestão autoritária da máquina estatal. (PERONI, 2003, p. 39).

Nos anos de 1990, a partir da crise fiscal, o peso parece recair sobre a classe trabalhadora pois é dela que são retiradas as conquistas sociais que lhes garantia algum direito.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), “foi significativamente alterada a distribuição de competências entre municípios, estado e governo federal para a provisão de serviços sociais” (ARRETCHE, 2002, p. 31). Além das privatizações, obteve sucesso, naquele governo, a descentralização dos serviços de saúde, educação, saneamento e habitacionais.

O que então se anunciava era que o governo central era ineficiente e ineficaz no gerenciamento da coisa pública, passando a idéia de que a máquina pública era difícil de gerir e ser gerida. A descentralização traria, pois, maior eficácia já que os entes mais próximos da realidade poderiam melhor dar-lhe conta. O que se pretendia, na verdade, era deslocar os problemas para os estados e municípios. Diante desse histórico e considerações pode-se perceber que a descentralização que se impõe é aquela que:

[...] deseja transferir encargos e, ao mesmo tempo, co-responsabilizar a sociedade civil na gestão pública. Ou seja, ela deseja não apenas ‘aliviar’ as instâncias centrais de governo (‘desresponsabilizá-las’ e desonerá-las em nome da eficiência, da eficácia e da efetividade), mas também envolver a sociedade civil. (NOGUEIRA, 1997, p. 8).

Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

Ao longo da trajetória histórica da EJA no Brasil, muitos foram os movimentos e programas, tanto em relação à educação formal, quanto às não formais e aos movimentos populares. Nas últimas décadas, observa-se uma atenção mais explícita ao se considerarem as legislações em vigor que

tratam do tema. A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205 faz menção ao direito à educação, ao estabelecer que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A mesma Constituição Federal de 1988, no Artigo 208, inciso I, ao consignar que “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” contempla a EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, dedica uma Seção exclusiva sobre o assunto conforme se pode verificar em seus Artigos 37 e 38 e também o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2.080, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, para a rede federal, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. No dia 24 de junho de 2005, foi promulgado, também pelo MEC, o Decreto nº 5.478, que instituiu, 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, decreto este, revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 que, entre outras mudanças, alterou o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), já que passou a contemplar, também, as séries finais do Ensino Fundamental.

No entanto, vale aqui destacar alguns pontos da história da EJA no Brasil, que antecedem ao que se tem hoje construído. Discussões sobre analfabetismo no Brasil percorrem a história da EJA desde o período colonial, mas é no início do século XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional (FÁVERO, 2004, p.14). Naquele período os índices de analfabetismo no país, conforme menciona Fávero (2004), eram em torno de 55%.

Impulsionado pelo “movimento de modernização do país”, num período pós-ditatorial e de fim da Segunda Grande Guerra Mundial, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Tratou-se de uma proposta com objetivos voltados para um trabalho educativo amplo,

embora tenha se limitado a alfabetizar. A Campanha foi lançada em 1947 e custeada com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Essa proposta recebe como críticas o fato de que, naquele momento, não era o direito à educação que estava sendo considerado, mas a ampliação do número de eleitores, já que naquele período histórico, o analfabeto não votava. Além dessa questão, também recebeu crítica o trabalho de cunho voluntário, além do fato de os professores, despreparados e mal remunerados, desenvolverem seu trabalho de alfabetizar em escolas sem as condições pedagógicas necessárias adequadas (tanto em relação aos equipamentos, quanto em relação ao material didático).

De qualquer forma, as campanhas lançadas pela União,

mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre. (FÁVERO, 2004, p. 17).

Fávero (2004) destaca, também, no mesmo texto, que nos anos 1960, período do chamado “desenvolvimentismo nacionalista”, às vésperas da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, debates a respeito da educação brasileira, com a participação, dentre outros, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quando se analisava a relação “educação-desenvolvimento”, a EJA foi contemplada na proposta que resultou das discussões, com a criação de “classes de emergência” para os adolescentes que não tiveram acesso à escola ou tiveram que abandoná-la, bem como com a criação de classes de alfabetização para jovens e adultos.

Em 1962, também foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP) que buscava valorizar a cultura dos alunos, tanto crianças como adultos como fator importante para a transformação da realidade. É nesse movimento que se tem a importante presença de Paulo Freire. Movimento, como cita o autor Osmar Fávero, em que se fazem presentes as críticas ao trabalho no modo tradicional da escola, bem como o uso das cartilhas impostas, promovendo, no seu lugar, o debate. Na alfabetização ganha ênfase a “conscientização”.

Com a ditadura (1964-1984), os movimentos sociais se desmobilizam. Um movimento conservador denominado Cruzada Ação Básica Cristã reedita as cartilhas e faz o movimento de volta à Campanha de 1950. Em 1968, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nos relatos de Soares (2002, p. 8-9), foi a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA) que as discussões sobre EJA, que após o período de repressão nas décadas de 1960, 1970 e meados de 1980 vinham se multiplicando passam a merecer maior diálogo e articulações em torno das questões da EJA.

Ainda, segundo Soares (2002), os movimentos sociais entre educadores nas universidades, nas organizações não-governamentais e nos municípios trouxeram um novo olhar e novo significado para a EJA, rompendo com as “orientações centralizadoras” e as práticas basiliadas nos preceitos da Lei 5.692/71, dentre elas a do “ensino supletivo”, segundo ele marcado pelo “aligeiramento do ensino” e a busca de novos formatos, que garantam o direito pela educação de qualidade para esse público de jovens e adultos.

Em 1985, após o período da ditadura militar, o MOBRAL é transformado na Fundação Educar. Subordinada à estrutura do MEC, era órgão de fomento e apoio técnico, apoiava técnica e financeiramente ações de EJA desenvolvidas por prefeituras e instituições da sociedade civil.

As implicações da descentralização e o papel da sociedade civil na EJA

O recuo do Estado em relação às políticas públicas trouxe efeitos negativos para a EJA. Esse recuo, de acordo com Sales (2003), deriva do cenário das políticas neoliberais para a educação que tem sido marcada, na última década, pela fragmentação, desarticulação e dispersão de recursos decorrentes do processo de descentralização/centralização, de privatização parcial e de focalização da oferta promovidas pelo Governo Federal (SALES, 2003, p. 329).

Retomando os anos 1970, quando da promulgação da Lei 5692/71, verifica-se o distanciamento das políticas para EJA das valiosas contribuições que os movimentos da cultura popular proporcionaram à educação de adultos. Naquele momento, anos de 1970, rendendo-se ao tecnicismo e à exigência de certificação pelo mercado de trabalho, por meio do ensino supletivo, reafirmou-se o caráter compensatório da EJA³. Essa concepção compensatória e supletiva permanece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, apesar da retomada das contribuições dos movimentos de cultura popular iniciados nos anos de 1960 e que ressurgem no processo de redemocratização dos anos de 1980

³ Resgate da escolaridade, reposição dos estudos não realizados em idade própria.

e das Conferências: Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (1990) e a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA), realizada em Hamburgo (1977). Nesse período, algumas das iniciativas mais bem sucedidas no período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Na segunda metade dos anos de 1990, a reforma do Estado e a refração dos gastos públicos com as políticas sociais e redefinição das atribuições dos setores público e privado, colocam a EJA em posição marginal nas discussões sobre a reforma educacional. Com a extinção da Fundação Educar pelo presidente Fernando Collor de Melo, presenciou-se mais uma ação de descontinuidade das políticas que se tentava traçar em prol da EJA, já que era a principal Fundação responsável, a partir da Constituição Federal de 1988, pela coordenação, juntamente com o Ministério da Educação, das tarefas organizadas num esforço de erradicar o analfabetismo no país num prazo de dez anos. Esse recuo ocorre, principalmente, em decorrência das imposições dos órgãos internacionais de financiamento que determinaram a prioridade ao ensino fundamental para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, transferindo para a sociedade civil, por meio, inclusive, de parcerias, dentre elas com empresas, associações, sindicatos e organizações não-governamentais as responsabilidades sobre a EJA.

Essa posição de desvalorização e desinteresse pela EJA no cenário político-educacional pode ser reafirmado nos vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso aplicados ao Plano Nacional de Educação (PNE). No referido Plano, na seção que trata da educação de jovens e adultos são mencionadas metas indicando a tarefa de combate ao analfabetismo sem, contudo, apontar meios para concretizar o intento proclamado (VALENTE, 2001, p. 15). Atendendo às imposições do Banco Mundial, FHC propõe a Emenda Constitucional nº 233 que foi mais adiante transformada no Projeto de Lei nº 92/96 que altera o Inciso I do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 mantendo a gratuidade da educação pública da EJA, mas suprimindo a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la. A Lei que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424/96 é um outro demonstrativo do descaso com a EJA. No FUNDEF excluiu-se, por meio do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso, o financiamento à EJA. Este fundo comprova como o Estado, ao assumir, de forma incipiente sua responsabilidade com o direito à educação, só reconhece esse direito a

uma estreita parcela da população, ou seja, aos sujeitos em idade de 7 a 14 anos. Esse fato rompe com

o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão do ensino fundamental aos jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Com a exclusão da EJA dos recursos do FUNDEF, estados e municípios têm sua ação limitada. Os recursos não são suficientes às demandas da EJA. O atendimento fica restrito apenas aos programas de alfabetização e às séries iniciais do ensino fundamental.

A criação do FUNDEF “fez com que a municipalização do ensino fundamental atingisse níveis jamais vistos no país e, hoje, o Brasil possui milhares de sistemas de ensino, tantos quantos são os estados e municípios” (PINTO, 2008, p. 157). A gestão empregada está muito distante do que configura um processo democrático e o que se constata é uma forma de administração muito mais competitiva do que integradora. Com o processo de descentralização, embora não estivesse claramente firmado a quem competia a responsabilidade pelos níveis e modalidades de ensino, ocorreu em grande parte maior envolvimento dos municípios, com a oferta do ensino fundamental, que estava, até então, a cargo dos estados. Este, passou a delimitar sua participação no oferecimento do ensino médio.

Como afirma Gentili:

[...] a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é fruto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralizadora dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. (GENTILI *apud* SALES, 2003, p. 344-345).

É nessa perspectiva de base neoliberal que o processo de descentralização, ocorrido no Brasil, devolve a EJA para o campo da não-formalidade, remetendo à sociedade civil o compromisso de garantir o direito à educação para todos. Assim, “as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

A participação da sociedade civil nas políticas sociais é um marco na reforma do Estado que para ela transferiu a responsabilidade no desenvolvimento das ações no campo social. O chamado “terceiro setor” tem seu conceito “cunhado por *intelectuais orgânicos do capital* e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia” (MONTAÑO, 2003, p.53). Estrategicamente, dentro de uma perspectiva neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal se convencionou que à sociedade civil, e aí, ao terceiro setor, num recorte comprometido com os interesses hegemônicos, cabe a responsabilidade com o social. Desconsidera-se, assim, que a constituição de uma nação, a definição de seus papéis, a configuração de um Estado e suas formas de governo, a estruturação do mercado se dá pelas lutas e construções histórico-sociais.

Num processo de descentralização comprometido com os interesses do mercado e objetivando, principalmente, a desconcentração dos gastos públicos, as obrigações com o atendimento ao campo dos direitos dos cidadãos são lançadas ao terceiro setor, na maioria das vezes por meio de parcerias. No campo da educação de jovens e adultos, principalmente a partir da dissolução da Fundação Educar e da criação do FUNDEF nos anos 1990, é a sociedade civil/terceiro setor que assume, via projetos e programas, as ações comprometidas com a erradicação do analfabetismo e a educação dos jovens e adultos deste país.

Nesse período de 1990, vários programas receberam apoio e transferência de recursos do governo e, dentre eles, pode-se destacar: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) criado em 1997, executado por uma Organização Não-Governamental (ONG), que recebeu recursos do próprio MEC, de empresas e de pessoas da sociedade civil com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no país; o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, que financiava projetos de universidades articulados com ONG para ações junto aos assentamentos da reforma agrária; o Programa Recomeço, criado em 2001, que consistia na transferência de recurso pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para alunos registrados no Censo Escolar das regiões Norte e Nordeste, bem como para os Municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Para o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), criado em 1995, com o objetivo de melhorar a oferta de cursos de qualificação e requalificação profissional, o governo faz parcerias não só com diferentes setores públicos como também com o setor privado

por meio de instituições da sociedade civil tais como ONGs, sindicatos e Sistema S⁴. A existência de tais programas comprova a transferência de responsabilidades do governo para a sociedade civil e/ou divisão dessas responsabilidades.

A crítica encontrada em relação ao FUNDEF é a de que, se por um lado ampliou-se o número de matrículas de crianças e adolescentes, por outro, coloca-se à margem do financiamento a educação infantil e a dos jovens e adultos. Importante ressaltar que a criação de um novo Fundo que atendesse a toda a educação básica – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), criado em 2006, por sua vez também não reverte a situação de desinteresse pela educação de jovens e adultos sob o argumento de que “um tratamento isonômico geraria estímulos à expansão da matrícula em níveis que colocariam em risco a própria viabilidade do Fundo” (DI PIERRO, 2005, p.1127).

A descentralização dos sistemas de ensino que, no processo de redemocratização do Estado, nos anos de 1980, ensejava maior participação e autonomia dos mesmos, não se concretizou nas reformas de base neoliberais dos anos de 1990. Neste cenário, a EJA caminha para o século XXI ainda sem consolidar seu direito constitucionalmente garantido.

Conclusão

A descentralização vislumbrada como processo de conquista de maior autonomia aos entes federados na tomada de decisão, na construção de políticas e no controle social por meio da participação ampla dos sujeitos representativos dos setores organizados não foi contemplada quando da redefinição do papel do Estado nos anos de 1990.

A análise desse processo no Brasil remete à observação de que, longe do que se propunha no período da luta pela redemocratização do país e do que define a Constituição Federal de 1988, revelou-se como mecanismo de desconcentração utilizado pelo Estado para transferir aos municípios, estados e sociedade civil a responsabilidade com as políticas sociais.

O histórico da EJA no Brasil denuncia o descaso com que os jovens e adultos deste país foram colocados à margem das políticas educacionais.

⁴ A Constituição Federal prevê, em seu artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (i) contribuições sociais, (ii) contribuição de intervenção no domínio econômico e (iii) contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas. Essa última hipótese de incidência é que fornece o fulcro legal para a exigência de um conjunto de onze contribuições que, por motivos óbvios, convencionou-se chamar de Sistema S. Disponível em: http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadação/Carga_Fiscal/1999/SistemaS.htm. Acesso em maio 2009.

Os anos 90 do século XX, marcados pela submissão aos ditames neoliberais, excluíram de maneira acintosa a participação da EJA nas reformas educacionais, balizada pela concepção compensatória e supletiva de resgate da escolaridade.

Os programas para erradicar o analfabetismo, nesse período, tiveram como característica a descontinuidade tendo em vista que estavam direcionados, prioritariamente, aos interesses “políticos” e do mercado. O FUNDEF foi demonstração clara da exclusão do jovem e adulto do acesso a seu direito à educação, já que provocou a refração da participação dos municípios nos cursos dessa modalidade de ensino.

Nesse cenário, a sociedade civil assume grande parte das ações voltadas à educação do jovem e adulto, tanto por meio de iniciativas particulares com base na filantropia, como financiadas em parte por organismos nacionais e internacionais ou, ainda, pelo poder público via parcerias com ONG, universidades, associações, sindicatos, entre outras.

Referências

ARRETCHE, M. T. S. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 23, n.80, p. 25-48, set. 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Britânica do Brasil, 1998.

BRASIL. *Lei N º 9394, de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.840. 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. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.080. 13 de junho de 2005*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

FAVERO, O. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, M. I.; PAIVA, J. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13- 28.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão de intervenção social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-229.

NOGUEIRA, M. A. A dimensão política da descentralização participativa. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-19, jun.-set. 1997.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 166 -188.

PERONI, V. *Política educacional e papel do estado no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-71.

PINTO, J.M.R. O potencial de controle social dos conselhos do Fundef e o que se pode esperar dos conselhos do Fundeb. In: SOUZA, D. B. de (Org.). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 153-168.

SALES, S. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a educação de jovens e adultos na década de 1990. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). *Desafio da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 329-349.

SOARES, L. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.9-44.

Os alunos do proeja no IFRN *campus* currais novos e o serviço de empréstimo da biblioteca

Iara Celly Gomes da Silva*

Virna Lúcia Cunha de Farias**

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é constituída de particularidades que ultrapassam a concepção estrita de escolarização, pois permeiam intenções de qualificação profissional, formação cultural e cidadã, envolvendo espaços que vão além do ambiente da escola (DIPIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Sob esse ângulo de análise, torna-se evidente que a EJA abarca questões e problemas relacionados, também, às difíceis condições sociais e econômicas do país, que acarretam em todas as implicações que podem decorrer da falta de escolarização de indivíduos na idade própria em que deveriam ingressar (e permanecer com sucesso) no sistema escolar brasileiro.

De acordo com o Documento Base de concepções e princípios do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a EJA, no contexto nacional, é caracterizada por fatores como: descontinuidade de ações já tão escassas e isoladas, restrições de financiamento para o bom desenvolvimento de programas, existência de marcante número de jovens

* Bibliotecária do IFRN, *Campus* Currais Novos. Aluna do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do IFRN, *Campus* Currais Novos. E-mail: iarasilva@cefetrn.br.

** Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente do IFRN, *Campus* Currais Novos. E-mail: virna@cefetrn.br.

provenientes, sobretudo, do ensino fundamental regular sem êxito. Percebe-se, assim, que a EJA envolve, principalmente, cidadãos periféricos e que também foi crescente a demanda social por um programa específico para essa modalidade (BRASIL, 2007). Desse modo, a partir de discussões em torno da universalização da educação básica de jovens e adultos em associação à formação para o trabalho, houve a promulgação do decreto 5.478/2005, substituído posteriormente pelo decreto 5.840/2006, que deu origem à atual implantação do PROEJA.

O Programa inclui a perspectiva de uma formação cidadã, educacional e laboral. Assim, ele nasce intencionando a “[...] formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p. 13).

Conforme a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), os cursos oferecidos pelo PROEJA são:

1- Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico.

2- Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida.

3- Formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio. (BRASIL, 2009).

Tais cursos podem ser ofertados por Instituições de ensino federais, estaduais e municipais de Educação, incluindo também Secretarias de Educação e Instituições parceiras, preferencialmente pertencentes ao “sistema S”¹. (RUMMERT, 2007, p. 44).

No Rio Grande do Norte, o então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) passou a implantar cursos do PROEJA, a partir do 2º semestre de 2006, nas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Mossoró, Zona Norte de Natal, Currais Novos e Ipanguaçu,

¹ Estão incluídas como organizações do Sistema “S”: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) (RUMMERT, 2007).

sendo que, à exceção da unidade de Mossoró, que contava com 10 anos de funcionamento, as demais unidades já iniciaram suas atividades incluindo os cursos vinculados a esse Programa (MOURA, 2009).

Em decorrência da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, o CEFET-RN se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e, com a reestruturação a partir do ano de 2009, as antigas UNEDs passaram ao *status* de *Campi* (IFRN, 2009). A nova configuração do Instituto possibilita a ampliação da sua atuação educacional, impulsionando a formação de professores por meio dos cursos de licenciatura e permitindo a oferta de cursos de bacharelado, engenharia e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização).

Atualmente, os cursos ofertados pelo *Campus* de Currais Novos são:

- a) Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Alimentos;
- b) Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Sistemas de Informação;
- c) Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos (inclusive na modalidade de EJA);
- d) Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (inclusive na modalidade de EJA).

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o uso dos serviços da biblioteca pelos alunos matriculados nos cursos PROEJA do *Campus* Currais Novos do IFRN. Especificamente, intenciona-se identificar o perfil desses alunos quanto à utilização do serviço de empréstimo oferecido pela biblioteca para, então, sugerir ações para orientar esse tipo de público.

A EJA se constitui, atualmente, em um campo de estudo imprescindível no ambiente educacional das Instituições que ofertam essa modalidade de ensino. Pesquisas nessa área são fundamentais nesse momento, pois podem possibilitar um maior entendimento acerca das questões relacionadas a esse tema, tornando-o mais próximo da prática do dia-a-dia dessas escolas.

Conforme o Documento Base nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), dados evidenciam que a oferta de EJA, entre 1997 e 2006, apresenta uma evolução das matrículas; entretanto, as condições em que ocorre tal oferta apresentam deficiências de acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), principalmente quanto à inexistência de bibliotecas e acesso ao computador

na maior parte das instituições com matrículas em EJA. Os dados são alarmantes, especificamente nas escolas das regiões Norte e Nordeste do país e as que se encontram na zona rural (BRASIL, 2008).

Com isso, percebe-se que ainda persiste uma grande quantidade da população com baixa escolaridade, apontando para a necessidade de um sistema escolar no Brasil que melhore a qualidade do ensino em todas as modalidades, inclusive a EJA, com vistas à superação das desigualdades educacionais e sociais.

Deve-se entender que a EJA engloba um grupo heterogêneo, inserido em uma múltipla diversidade cultural: “mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes” (BRASIL, 2008, p. 13) e que, devido a essa peculiaridade, possui demandas específicas de projetos político-pedagógicos e políticas públicas com a intenção de afirmar a igualdade de direitos de todos. Observa-se que a questão essencial é reverter a prática de que essa diversidade deve ser desencadeada em desigualdade.

O ambiente da Biblioteca pode favorecer a redução de disparidades e de exclusão, elevando o nível de informação, a igualdade no acesso e no uso desta, possibilitando uma melhor aprendizagem dos alunos. Conforme sinaliza a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas: “[...] as bibliotecas são o principal meio de acesso ao conhecimento, às idéias e à manifestação criativa, além de contribuir para o desenvolvimento e a manutenção da liberdade intelectual a que todos os cidadãos têm direito” (IFLA, 1999 *apud* BUENO, 2007).

A motivação para a presente pesquisa ocorreu pela necessidade de se compreender a utilização do serviço de empréstimo oferecido na biblioteca do IFRN, Campus Currais Novos, pelos alunos do PROEJA, visto que há carência de estudos que relacionem essas duas dimensões (biblioteca e público do PROEJA), já que o programa é relativamente recente, contando com apenas 2 anos e meio de implantação na referida Instituição de Ensino. A partir das constatações do estudo, podem-se delinear estratégias de intervenção que visem contribuir para a melhor utilização da biblioteca por esses usuários, ampliando suas potencialidades de desenvolvimento educacional.

Quanto à finalidade, o presente estudo enquadra-se como pesquisa descritiva que, em essência, contempla a interpretação de fatos observados/ analisados, sem a interferência do pesquisador (RAMPAZZO, 2005, p. 53). Desse modo, o universo da pesquisa foi composto pelos alunos matriculados nos cursos PROEJA oferecidos pelo *Campus*, ingressantes nos semestres 2008.2 e 2009.1 no turno noturno.

Para atingir tal objetivo, dividiu-se o trabalho em duas fases: inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica para se investigar trabalhos já realizados a respeito do perfil de alunos de PROEJA, bem como sobre o estudo de uso e usuários de bibliotecas. A contextualização teórica foi necessária para respaldar a pesquisa, que utilizou as rotinas (registros estatísticos) de cadastro de usuários e empréstimo de materiais como instrumentos para a coleta de dados, cujas análises se constituem no segundo momento do estudo.

PROEJA no campus currais novos do IFRN

A partir da aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEFET/RN 2005-2009, idealizou-se a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Currais Novos (CEFET-RN, 2008). A unidade foi inaugurada em 28 de junho de 2006, tendo suas atividades acadêmicas iniciadas em 25 de setembro de 2006, com o oferecimento de cursos de nível técnico nas áreas profissionais de Química (curso Técnico em Alimentos) e em Informática (curso Técnico em Sistemas de Informação).

Para iniciar as primeiras turmas, foram oferecidas 40 vagas para o Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Alimentos (matutino), 30 vagas para o Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Sistemas de Informação (vespertino) e 80 vagas para o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade de EJA, sendo 40 vagas para o turno matutino e 40 vagas para o turno vespertino (CEFET-RN, 2008).

Em 2007, a unidade passou a contar com cerca de 350 alunos regularmente matriculados nos cursos técnicos nas modalidades integradas ao ensino médio (regular e PROEJA) e subsequente. (CEFET-RN, 2008).

Em 2008, o corpo discente foi ampliado para 522 alunos, além de ter ocorrido a 1ª formatura na unidade no fim do primeiro semestre, quando 36 alunos concluíram os cursos Técnicos Subsequentes em Alimentos e em Sistemas de Informação. A partir deste ano, os cursos com novas turmas de PROEJA passaram a funcionar apenas no turno noturno, devido à grande evasão de alunos de turmas de PROEJA que funcionam nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, existem 639 alunos matriculados no *Campus* do IFRN Currais Novos, sendo 117 alunos correspondem as 3 turmas do PROEJA (ver Tabela 1).

Usuários e biblioteca

A biblioteca é o ambiente, por excelência, em que se encontra disponível uma variada gama de informações de toda natureza, principalmente, informações que interessam à comunidade à qual a biblioteca atende. Nesse sentido, há a necessidade de se realizarem estudos de usuários com a finalidade de atender cada vez mais às demandas dos clientes que frequentam aquele espaço e utilizam seus serviços.

Estudos de usuários podem ser definidos como investigações que têm a finalidade de identificar quais as necessidades de informação dos indivíduos ou, ainda, para saber se tais necessidades por parte dos usuários de uma biblioteca ou centro de informação estão sendo satisfeitas de maneira adequada (FIGUEIREDO, 1979).

Os estudos sobre usuários da informação são importantes para o conhecimento do fluxo de informação científica e técnica, de sua demanda, da satisfação do usuário, dos resultados ou efeitos da informação sobre o conhecimento, do uso, aperfeiçoamento, relações e distribuição de recursos de sistemas de informação e tantos outros aspectos direta ou indiretamente relacionados à informação. Consequentemente, o âmbito dos estudos de usuários da informação não é bem delimitado e abrange desde os levantamentos de empréstimos em bibliotecas até pesquisas sobre o comportamento do usuário.

Os estudos de necessidades e usos de informação têm obedecido às mais diversas classificações, do ponto de vista de vários autores, levando-se em conta diferentes fatores, componentes, metodologia etc. Lancaster (*apud* PINHEIRO, 1982) classifica os estudos de usuários em dois tipos: os dirigidos a bibliotecas, isto é, investigações de como as bibliotecas e centros de informação são utilizados; e os dirigidos a usuários, que investigam como uma comunidade em particular obtém informações necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho.

Usuários e biblioteca do campus currais novos

Durante o primeiro ano de funcionamento da então UNED Currais Novos, a biblioteca não contava com um bibliotecário profissional, visto que este somente foi contratado e iniciou suas atividades em setembro de 2007. A ausência de tal profissional trouxe prejuízos ao bom funcionamento

desse setor, tais como: espaço físico inapropriado, controle de empréstimos inadequado, incorreta adoção das técnicas de catalogação, classificação e organização administrativa da biblioteca.

A partir da presença do bibliotecário, a biblioteca passou por uma reestruturação: desde a adequação dos serviços e técnicas biblioteconômicas até a mudança do espaço para uma sala maior devido a um atraso no término da construção do seu prédio definitivo.

Recentemente, enquanto aguarda a conclusão deste prédio, a biblioteca foi transferida para uma outra sala mais próxima da circulação dos alunos e com acesso à Internet, possibilitando o melhor desenvolvimento de serviços como: pesquisas acadêmicas para os usuários e consulta à interface web do Sistema de Automação de Bibliotecas – SIABI, já que esse sistema está em pleno funcionamento nos demais *Campi* do Instituto. Foi possível, ainda, melhorar o *layout* da biblioteca e incorporar estantes próprias para o acondicionamento de livros. Nesta sala existe somente uma mesa com cinco cadeiras para estudo, pois o espaço é insuficiente para disponibilizar uma quantidade maior.

Atualmente, a biblioteca conta com um acervo de 1.500 exemplares de livros, dentre os quais estão os didáticos (das disciplinas do Ensino Médio), os técnicos (nas áreas de alimentos, informática) e os da área de Educação. Possui ainda obras de referência (dicionários e enciclopédias), assinatura de um jornal diário, 300 fascículos de periódicos de assuntos gerais e um pequeno acervo de CDs-ROM e DVDs que ainda não estão disponíveis para o público, pois aguardam materiais específicos para o tratamento técnico correto.

Com relação aos recursos humanos, conta com 1 bibliotecária, 1 servidor, com formação completa no Ensino Médio, além de 1 bolsista, aluna do Curso Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade de EJA, 1 bolsista do Curso Técnico Integrado em Alimentos e 1 bolsista do Curso Técnico Integrado em Informática. O atendimento ao público funciona de segunda a sexta-feira, nos horários de 7h as 11h, 13h as 17h e 18h as 22h.

Os serviços oferecidos são: orientação bibliográfica e de pesquisa acadêmica na Internet, empréstimo/renovação/devolução e reserva de materiais. Estão habilitados a efetuar empréstimo de material: alunos, professores e servidores técnico-administrativos devidamente cadastrados na Biblioteca. Os alunos e servidores técnico-administrativos têm o direito de pegar, por empréstimo, até 3 livros pelo prazo de 7 dias; alunos concluintes ou de Especialização podem levar até 3 livros por 14 dias; e os professores, até 5 livros por 14 dias.

Uso do serviço de empréstimo pelos alunos PROEJA do turno noturno

Para se ter um maior entendimento sobre os empréstimos realizados aos alunos do PROEJA no turno noturno, faz-se necessário, primeiramente, verificar a quantidade de alunos matriculados e, destes, quais estão cadastrados na Biblioteca.

Tabela 1 - Quantidade de alunos PROEJA no turno noturno

Alunos PROEJA turno noturno				
	Alimentos	Informática		Total
	2º período	1º Período	2º período	
Matriculados	39	42	36	117
Cadastrados na Biblioteca	15	6	22	43

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Conforme ilustra a tabela acima, constata-se que, dos 117 alunos do PROEJA matriculados no turno noturno do IFRN *Campus* Currais Novos, apenas 43 efetuaram seu cadastro na Biblioteca, quantidade que representa 36,75% desses sujeitos. Essa baixa representatividade pode ser decorrente de vários fatores, dentre os quais, podem ser citados o desconhecimento da utilização dos serviços da Biblioteca e/ou desinteresse pela utilização de tais serviços.

Ressalta-se, ainda, que o quadro mais marcante se refere à disparidade entre os alunos do 1º período de Informática matriculados e cadastrados na Biblioteca, pois somente 14,28% desses sujeitos tiveram a iniciativa de se cadastrar.

É um dado que merece maior investigação, pois durante a primeira semana de aulas dessa turma foram realizadas atividades de integração aos diversos setores e serviços existentes no *Campus* e, dentre essas atividades, houve o momento de explanação da bibliotecária sobre a Biblioteca, com relação às áreas de conhecimento contempladas no seu acervo, ao uso que

os alunos poderiam fazer dos seus serviços, horário de funcionamento, direitos e deveres dos usuários etc. Entretanto, essas informações foram repassadas aos alunos em uma sala de aula, ou seja, eles não tiveram acesso às instalações físicas da Biblioteca, pois esta ainda está funcionando em um ambiente inadequado, com dimensões muito limitadas para receber uma turma com 42 alunos para uma visita orientada, em que eles poderiam se familiarizar com os livros e periódicos existentes nas estantes, conhecer na prática os serviços oferecidos, bem como o ambiente de estudo e o pessoal que trabalha na Biblioteca. Tais ações seriam facilitadoras para despertar o interesse desses alunos na utilização desse setor tão importante para o desenvolvimento educacional.

Com relação aos empréstimos realizados aos sujeitos da pesquisa no período de 2 de março a 13 de maio de 2009, contabilizou-se um total de 64 empréstimos, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 2 - Tipos de livros retirados por empréstimo

Tipos de livros retirados por empréstimo no período de 02 de março a 13 de maio de 2009				
	Alimentos	Informática		
	2º período	1º período	2º período	Total
Didáticos	28	0	6	34
Literários	6	4	6	16
Técnicos / específicos	5	0	4	9
Entretenimento	5	0	0	5
Empréstimos por turma	44	4	16	64

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Pode-se perceber que a maior parte dos empréstimos (68,75%) foi realizada pelos alunos do 2º período do curso de Alimentos, seguidos pelos alunos do 2º período do curso de Informática (25%) e, por último, está a turma do 1º período do curso de Informática (6,25%). Isso se explica pelo fato de que essa última turma conta com o menor número de alunos cadastrados na Biblioteca.

Além disso, a análise da Tabela 2 demonstra que mais da metade dos empréstimos é de livros didáticos (53,12%), acompanhados dos livros literários (25%), técnicos/específicos (14,06%) e, por fim, livros de entretenimento (7,8%), que englobam assuntos gerais e que não se incluem nas demais categorias.

Esses dados refletem, principalmente, a utilização do empréstimo basicamente como fontes de estudo para as disciplinas ministradas em sala de aula, visto que os livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química e Física são os mais emprestados, assim como os livros de Literatura (sobretudo brasileira), requeridos pelos programas das disciplinas. Os livros técnicos/específicos ficaram em penúltimo lugar possivelmente porque não abrangem, ainda, conteúdos dos períodos iniciais dos cursos e o baixo número de empréstimos dos livros de entretenimento sinalizam que os sujeitos não demonstram interesse em ler por prazer.

Considerações finais

Por meio do levantamento estatístico do cadastro de usuários e do empréstimo de livros aos alunos das turmas PROEJA, no turno noturno, constata-se que estes utilizam mais os livros obrigatórios, direcionados pelos professores e exigidos pelos programas das disciplinas. Provavelmente, neste material estão incluídos os conteúdos em que os usuários apresentam maiores dificuldades.

De acordo com os dados levantados, percebe-se que ainda é pequeno o número de alunos dessas turmas que são usuários da biblioteca. Para alterar esse quadro, recomenda-se a divulgação dos serviços desse setor junto aos professores, para que estes possam difundir a necessidade de utilização destes serviços aos alunos. Além disso, observa-se a necessidade de melhoria na quantidade e na qualidade do acervo, para atender às demandas dos usuários e tornar a biblioteca um ambiente mais atrativo para eles.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA*, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>> Acesso em: 7 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa 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: Documento Base*. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA*. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562> Acesso em : 5 fev. 2009.

BUENO, Silvana Beatriz. *Fontes de informação utilizadas por professores do ensino fundamental*. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.cin.ufsc.br/pgcin/SilvanaBueno.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE – CEFET-RN. Unidade de Ensino Descentralizada de Currais Novos. *Relatório de gestão da UNED Currais Novos 2007*. Currais Novos, 2008. Disponível em: <http://unedcn.dnsalias.org/downloads/relatorio_gestao_unedcn_2007.pdf> Acesso em: 7 maio 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FIGUEIREDO, Nice M. de Oliveira. *Avaliação de coleções e estudo de usuários*. Brasília, DF: ABDF, 1979.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Histórico. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/institucional/historico>> Acesso em: 7 maio 2009.

MOURA, Dante Henrique. *A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos*. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/unedzn/images/stories/ensino/14%20a%20implanta%C7%C3o%20do%20proeja%20no%20cefet-rn%20-%20avan%C7os%20e%20retrocessos.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. *Usuário Informação: o contexto da ciência e da tecnologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

RAMPAZZO, Lino. A pesquisa. In: _____. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 49-60.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 35-49, jan./abr. 2007.

Tecnologias da informação e da comunicação no PROEJA: contribuições, possibilidades e desafios

Rodney Cezar de Albuquerque*¹

André Fernando Uebe Mansur*²

Hélvia Pereira Pinto Bastos*²

Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira Leite*²

Maurício José Viana Amorim*²

Suzana da Hora Macedo*²

Introdução

Para ser válida, a educação deverá levar em conta que o fator primordial do homem, sua vocação ontológica, é aquela de Ser-Supremo e nas condições em que ele vive; em um lugar preciso, em um momento e num certo contexto. (FREIRE, 2003).

Diante das demandas da sociedade, de caráter globalizado e conectado em rede, os recursos advindos com o desenvolvimento da Informática apresentam uma relevante contribuição na formação e qualificação profissional dos alunos inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA).

Este capítulo se desenvolve sobre a constatação de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) têm se consolidado, de forma crescente, num campo de estudo profícuo de pesquisa e de produção de

* Doutorando do DINTER (IFF/ UFF/ IFRJ/ UFRGS) e membro do LISEUDUC - Laboratório de Informática, Sociedade e Educação.

¹ Instituto Federal do Rio de Janeiro

² Instituto Federal Fluminense

recursos tecnológicos desenvolvidos, especificamente, para a otimização de atividades educativas, ampliando a flexibilidade e a interatividade entre os sujeitos da aprendizagem.

Se as tecnologias digitais oferecem conhecidos benefícios para a Educação, apresentam, por outro lado, desafios que exigem das instituições de ensino e, particularmente, dos professores, maior reflexão acerca da necessária mudança e revisão de suas práticas pedagógicas de forma a atender aos interesses, necessidades e objetivos de seus alunos.

Os fundamentos e propostas apresentados resultam de reflexões e projetos desenvolvidos, pelos autores, em diferentes disciplinas do programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Informática na Educação, promovido pelo convênio estabelecido entre o Instituto Federal Fluminense, o Instituto Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A mesma equipe formou, em 2009, o grupo de pesquisa LISEUC (Laboratório de Informática, Sociedade e Educação)³ no intuito de produzir estudos acerca do uso de tecnologias no PROEJA.

Na elaboração deste capítulo, os autores se basearam nas seguintes constatações: (i) são múltiplos os aspectos envolvidos na formação dos discentes do PROEJA; (ii) a educação contemporânea, marcada pela mediação das tecnologias digitais, exige iniciativas e procedimentos que promovam a aprendizagem significativa, que contribuam para minimizar o elevado índice de evasão nesse nível de escolaridade.

Baseado nessa perspectiva, o capítulo fornece um panorama da complexidade e das contribuições das TICs à Educação em geral, com destaque para as necessidades docentes e discentes do PROEJA. Nesse sentido, os autores apresentam, além de conceitos e fundamentação teórica, as ferramentas e programas mais comumente utilizados em atividades mediadas por tecnologias. Visando ilustrar possíveis aplicações das TICs no PROEJA, são apresentados dois projetos desenvolvidos pelos autores para essa modalidade de ensino.

Tecnologias digitais na educação

Em sua obra, *A sociedade em rede*, Manuel Castells (1999), faz um retrato abrangente da sociedade da informação, caracterizada pela elevada tecnização e globalização econômica, e pela valorização e papel

³ URL: < <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=4103607JU4BLX6#linhapesq> >.

do conhecimento nos processos de desenvolvimento das coletividades. O ponto de vista de Castells (1999, p. 24) é que esse movimento tecnológico constitui uma revolução devido à sua “penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana”. O autor adverte, entretanto, que essa nova estrutura pode ampliar o *fosso digital*⁴ entre as sociedades desenvolvidas e as periféricas, constituindo as seguintes oposições.

Quadro 1: Interagentes e interagidos na era da informação

SOCIEDADES DESENVOLVIDAS	SOCIEDADES PERIFÉRICAS
A maior parte da população é formada por <i>incluídos digitais</i>	Contêm alto índice de excluídos digitais ou <i>incapazes</i> de interagir <i>eficazmente</i> nas redes de conhecimento
Grande participação na cibercidadania	Pequena participação na cibercidadania

O papel do conhecimento na gênese de uma nova ordem mundial, de uma nova “ecologia” é enfatizado por Lévy (1998; 1999), ao destacar que, com as redes de comunicação, o conhecimento livra-se das limitações de espaço e tempo, rompe a dicotomia emissor/receptor, caracterizando o que ele classifica como “desterritorialização” do saber.

Esse cenário de uma sociedade permeada pelas TICs se reflete, de forma significativa, nas reordenações pedagógicas mostradas no quadro abaixo.

Quadro 2: Paradigmas educacionais

	ERA INDUSTRIAL	ERA DA INFORMAÇÃO
Pedagogia	Behaviorista, condutivista	Construtivista, interacionista
Conhecimento	Transmitido, estável, restrito às instituições	Construído, mutável disponível nas redes de comunicação
Aluno	Receptor passivo Consumidor do conhecimento	Colaborador ativo Produtor do conhecimento

⁴ Um passo importante para a redução do fosso digital é a campanha pelo software livre – iniciativa da “Free Software Foundation” (<<http://www.fsf.org>>), que busca contribuir para a difusão de programas que possam ser modificados e redistribuídos de forma independente pela disponibilização de seu código fonte.

Professor	Especialista, transmissor	Orientador, co- aprendiz
Relação alunos –pro- fessor	Hierárquica, formal, fortemente presencial	Heterárquica, informal, contato presencial ou via redes
Conteúdos e Mate- riais	Padronizados Restritos às instituições Materiais lineares impressos e/ou audiovi- suais	Adaptados Irrestritos (redes) Materiais não-lineares, digitalizados (hiperdocu- mentos)
Contexto pedagógico	Foco na instrução, com- petitivo e individualista	Foco na aprendizagem, cooperativo e colaborativo
Abordagem da aprendizagem	Ênfase na: classifica- ção, repetição, prática, retenção, controle	Ênfase na: integração, construção, assimilação, interpretação, reflexão,
Avaliação do de- sempenho	Foco nos aspectos ob- jetivos e quantitativos - resultados	Foco nos aspectos sub- jetivos e qualitativos - processos

Em que pese a evidente necessidade de se realizar a transição do modelo tradicional, da Era Industrial, para o emergente, da Era Digital, as instituições de ensino, em geral, continuam resistentes, com práticas centradas no professor, alheias aos “nativos digitais”⁵ – que constituem seu público-alvo majoritário – e mesmo dos “imigrantes digitais”, parte expressiva dos alunos no PROEJA.

Por sua vez, à medida que professores mais afeitos ao uso das TICs assumem seu papel de educadores coadunados com os novos paradigmas educacionais, observam-se iniciativas que, frequentemente, são mal sucedidas. Isso acontece devido à seleção (quando ocorre) de aportes teóricos e pedagógicos que reforçam modelos tradicionais “com apenas uma roupagem ofuscante pelo brilho das novas tecnologias” (SANTAROSA, 2006). Em outras palavras, modelos que não desenvolvem o potencial cognitivo e criativo dos sujeitos, possibilitando uma atuação mais produtiva e eficiente na sociedade contemporânea.

Uma possibilidade de se tentar realizar esses objetivos é encontrada nas vertentes psicopedagógicas de caráter dialético, em que as experiências de ensino e aprendizagem permitem a interação entre os sujeitos e a consequente construção social de seus saberes. Essa concepção pedagógica

⁵ Termo cunhado pelo desenvolvedor de jogos educativos Marc Prensky para caracterizar os indivíduos que nasceram e cresceram a partir dos anos 80. Cf. Prensky (2001), para melhor compreensão dos conceitos de “nativos digitais” *versus* “imigrantes digitais”.

encontra respaldo no *construtivismo* de Piaget (2007), na perspectiva *sócio-histórica* de Vygotsky (1998a; 1998b), na *aprendizagem significativa* de Ausubel *et al.* (1980), na pedagogia libertadora de Paulo Freire (2003; 2005), por exemplo. Tais abordagens se posicionam contra aquelas que se concentram nos aspectos meramente cognitivos e/ou comportamentais, desconsiderando, portanto, a influência do contexto social, e das mediações na formação dos sujeitos (MOITA-LOPES, 1998).

Quanto ao uso de recursos computacionais, em experiências realizadas nessa perspectiva, ele constitui, segundo Schlemmer (2005, p.35), uma “ferramenta de desenvolvimento cognitivo”, em oposição à “máquina de ensinar” na concepção empirista de instrução programada. Isso significa considerar sujeitos e objeto de conhecimento como entidades dinâmicas que se modificam e se reconstróem em relações de interação com o entorno social. O modelo construtivista-interacionista demanda, sobretudo, que o professor atue como um “arquiteto cognitivo” e “dinamizador da inteligência coletiva” (RAMMAL, 2002; LÉVY, 1999). É importante destacar que a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem não advém da simples inserção de aparatos tecnológicos no cotidiano escolar; ao contrário, ela resulta da abordagem feita em sua utilização. E nesse contexto, para que se verifique a mudança na abordagem com os alunos, o professor deve estar convicto de sua pertinência.

As expectativas e implicações envolvidas na incorporação das tecnologias na práxis educativa são vistas, assim, por Pedro Demo (2008):

Para educadores, a expectativa básica é que as TICs aprimorem modos de estudar, pesquisar, elaborar, elevando consideravelmente as estratégias de construção de oportunidades e autoria. Por isso mesmo, faz pouco sentido simplesmente transportar o ambiente instrucionista vigente em educação para os mundos virtuais e vice-versa, porque, neste aodamento, aproveitamos de ambos que têm de pior. As oportunidades educacionais e formativas precisam ser acuradamente arquitetadas em consórcio entre expertos em tecnologia e em educação, numa empreitada recíproca. Ambos os lados precisam aprender juntos.

O pensamento de Demo aponta para a necessidade de uma revisão nos programas de ensino e na própria organização escolar, de forma a promover a utilização efetiva das tecnologias. Ao afirmar que as TICs “nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso”, Moran (2007) alerta para a importância de se aprender a buscar

e interpretar informações e, particularmente, saber situá-las no conjunto de referências individuais e/ou coletivas. A questão levantada por Moran refere-se à pertinência de se desenvolver certas habilidades para que os indivíduos possam transitar, de forma efetiva, na sociedade em rede. O conjunto dessas habilidades é comumente chamado de *letramento digital*.

I. Letramento digital

Não se pode negar que o atual mercado profissional demanda, entre outros, indivíduos com maior versatilidade, maior capacidade de trabalho em equipe e habilidade de adaptação às rápidas mudanças tecnológicas. Uma forma de capacitar os sujeitos para as demandas da Sociedade em Rede é o desenvolvimento ou aprimoramento de seus letramentos, particularmente, de seu *letramento digital*. Buzato (2003) define essa competência como “o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Marcuschi (2001, p.21) faz a distinção entre *alfabetização digital* – a “distribuição da escrita e leitura do ponto de vista formal e institucional” – e *letramento digital*⁶ – “usos / papéis da escrita e leitura enquanto práticas sociais mais amplas”.

O letramento digital possibilita o desenvolvimento das seguintes habilidades consideradas relevantes na formação do cibercidadão (BASTOS, 2002; HOBBS, 1996; LEMKE, 1998):

- *Comunicar*: contactar indivíduos e grupos, fornecer e obter informação, escrever e editar textos em diferentes formatos e registros discursivos.
- *Construir*: (além das habilidades anteriores) colaborar em textos coletivos, desenvolver páginas da Web, incorporar documentos hipermediáticos, gerenciar e atualizar esses arquivos.
- *Pesquisar*: (além das citadas) localizar, selecionar, avaliar, organizar e guardar informação obtida nas redes.

Esse conjunto de saberes ultrapassa os aspectos meramente técnicos na relação sujeito-máquina. Para Perrenoud (2000), os programas de ensino não devem se limitar à alfabetização digital já que a técnica, per se, não permite explorar o potencial das TICs. Segundo ele (p.128):

⁶ Shetzer e Warschauer (2000) preferem o termo *letramento eletrônico*.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação das redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

As possibilidades de inserção de recursos computacionais no cotidiano escolar são múltiplas e estão em constante estado de inovação. A figura 1 abaixo ilustra algumas delas:

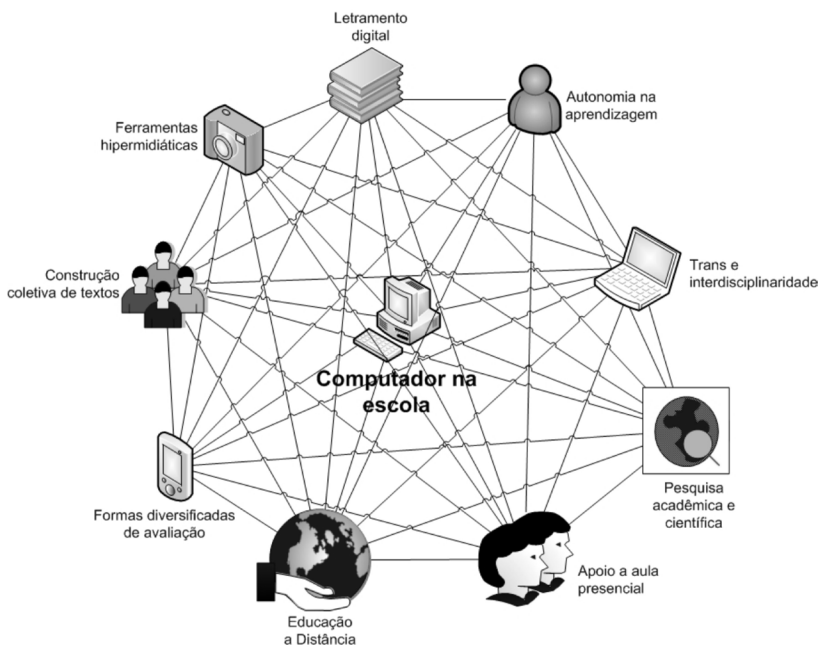


Figura 1: Computadores na escola

II. Recursos tecnológicos de apoio ao ensino e aprendizagem

As tecnologias digitais apresentam, como explicado acima, grande potencial pedagógico. Aos educadores, cabe conhecê-las e, junto com os alunos, pensar formas significativas de se inseri-las em suas práticas. A figura 2 fornece um quadro geral dos recursos mais comumente utilizados em contexto educacional. Nesse mapa⁷, é possível perceber a inter-relação e o acoplamento possível entre eles.

⁷ O programa usado para a confecção do mapa conceitual apresentado na Fig. 2, é encontrado em: <<http://cmap.ihmc.us/>>. Cf. tutoriais, exemplos, referencial teórico sobre *mapas conceituais* em: <<http://pentaz.ufrgs.br/edutools/mapasconceituais/>>.

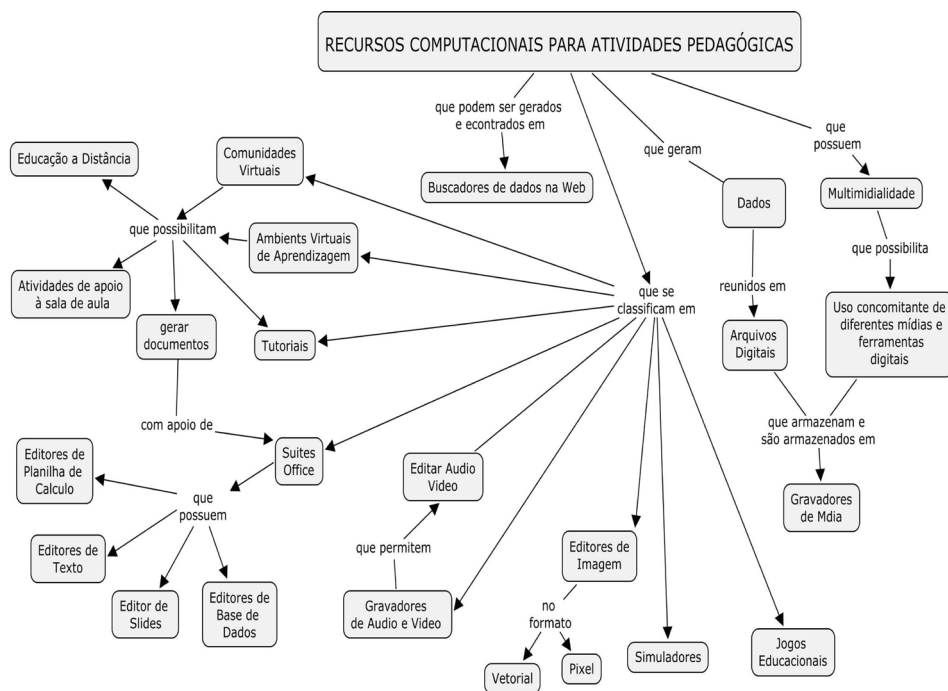


Figura 2: Recursos computacionais para atividades pedagógicas

Tecnologias da informação e da comunicação no PROEJA

Tendo como um de seus objetivos centrais promover a inclusão e ascensão social do discente, o PROEJA encontra nas tecnologias digitais uma alternativa para a realização de experiências didáticas significativas, diversificadas e desenvolvedoras da autonomia e da cooperação na construção dos saberes. Além disso, o computador é uma ferramenta flexível que permite a realização de atividades adaptáveis aos diferentes estilos de aprendizagem, ao ritmo e ao nível cognitivo individual e coletivo, e aos mais variados objetivos da matriz curricular.

Um exemplo de ferramenta que promove a integração curricular são os programas para confecção de *linhas do tempo* – programas que podem ser baixados da Web, sem custos. O conhecido software XTimeline⁸, por exemplo, permite redação em língua portuguesa e inserção de imagens.

⁸ Os autores lamentam que o escopo deste texto não permita a apresentação de uma linha do tempo desenvolvida nesse software.

A pertinência de se inserirem as TICs nas atividades do PROEJA torna-se mais evidente quando se considera o perfil do aluno dessa modalidade de ensino, caracterizado, geralmente, como trabalhador com mais de 18 anos e fraca formação anterior. Segundo Albuquerque *et al* (2009), não existe, ainda, um levantamento preciso de quem seja, de fato, esse aluno. Trata-se, para os autores, de um público diversificado, aparentemente “desfavorecido economicamente”, com “alguma dificuldade de aprendizado”, particularmente nas disciplinas: Matemática, Física e Língua Estrangeira. Esse conjunto de fatores concorre, também, para o elevado índice de evasão nesse nível de escolaridade, demandando das instituições envolvidas iniciativas e intervenções que minimizem esse problema e contribuam para a efetiva inclusão digital e social de seus alunos.

I Projetos desenvolvidos para o PROEJA com uso de tecnologias digitais

Conforme discutido anteriormente (p.1), os autores desenvolveram dois objetos de aprendizagem⁹ focados no PROEJA como parte de suas tarefas acadêmicas em 2008-2009. Esses trabalhos constituem, também, parte da pesquisa desenvolvida no Laboratório de Informática, Sociedade e Educação (LISEDUC).

i) Objeto de aprendizagem “As Sete Maravilhas do Rio”

Trata-se de um hiperdocumento¹⁰ desenvolvido para aprendizagem autônoma de conteúdo multidisciplinar e familiar aos alunos do PROEJA nos campi de atuação profissional dos autores. O objeto de aprendizagem foi elaborado com base nos critérios de usabilidade para esse tipo de documento e nos aspectos sócio-culturais do público-alvo.

Os materiais constitutivos do hiperdocumento referem-se ao tema “As Sete Maravilhas do Rio”¹¹, considerado um conteúdo integrador das diferentes disciplinas da matriz curricular do PROEJA. Os textos e imagens convidam o aluno a conhecer as “maravilhas” de seu Estado – ambientes naturais e construções importantes por seu valor histórico e artístico.

⁹ O conceito de “objeto de aprendizagem” (*learning object*) é apresentado por Wiley (2000) como qualquer recurso em formato digital desenvolvido para apoiar a aprendizagem e que pode ser reutilizado e distribuído via internet.

¹⁰ Disponível em CD com os autores deste trabalho.

¹¹ Escolhidas por voto popular, em eleição realizada pelas Organizações Globo em 2007.

O documento apresenta, ainda, “choros” como trilha sonora por ser um gênero musical tipicamente carioca/fluminense, que permite, também, atividades de estudo e pesquisa.

O documento foi realizado usando-se os seguintes programas: UML (Unified Modelling Language) – linguagem gráfica para modelagem, um software específico para editoração e sincronia de vídeos e Adobe Flash em função de sua facilidade para se criarem animações e fácil acessibilidade por parte dos usuários.

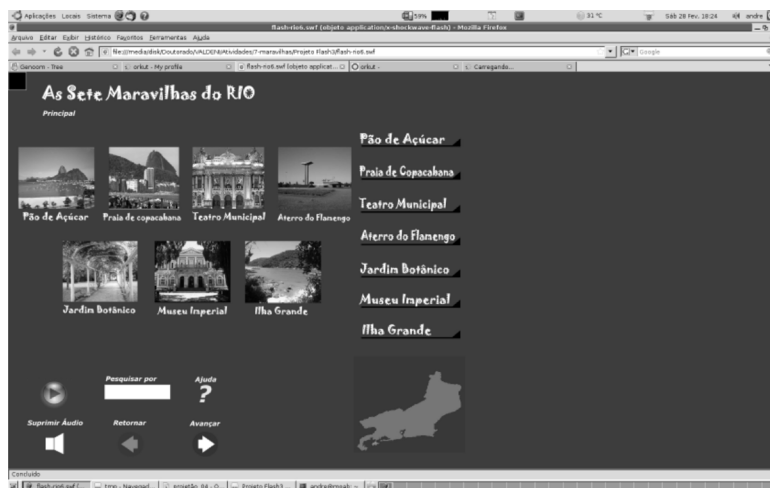


Figura 3: Tela principal do hiperdocumento “As sete maravilhas do Rio”

ii) Objeto de aprendizagem: Projeto “Memória Videográfica da Cultura Açucareira de Campos dos Goytacazes”

Este projeto foi elaborado com a intenção de proporcionar aos alunos do PROEJA a oportunidade de se fazerem vistos e ouvidos na internet, conferindo a seu ato de aprender a significância e reflexão necessárias no desenvolvimento e acerca das identidades individuais e coletivas. Para isso, foi desenvolvido um blog¹² (ambiente virtual que permite a contínua inserção de documentos e experiências interativas entre os usuários), no qual serão guardados registros dos alunos – fotos ou vídeos feitos com uso de telefone celular e/ou câmeras digitais.

¹² <<http://projea-dinter.blogspot.com/2009/04/projeto-cana-de-acucar-em-campos-dos.html>>

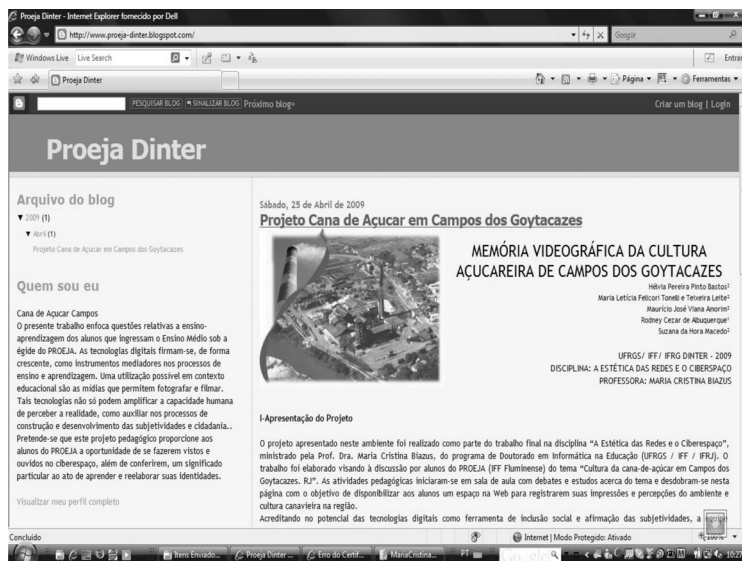


Figura 4: Homepage do blog

A ideia de se utilizar essa tecnologia fundamenta-se na constatação de que as *mídias locativas* ou *nômades*, termo usado por Lúcia Santaella (2007) são um recurso didático emergente e de grande potencial educativo. Além de seu alto nível de portabilidade e usabilidade, esses meios propiciam a participação ativa e crítica do aluno em seu processo de aprender e entender o contexto em que vive. Acrescenta-se a noção dada por Alves *et al.*, (2008), de que fotografias não são “verdades absolutas”, mas “visões parciais [...], discursos visuais mediados pelas subjetividades daqueles que fotografam e dos que observam.” Nessa mesma perspectiva, situa-se a noção de McLuhan ao considerar que as tecnologias que permitem fotografar e filmar amplificam a capacidade humana de perceber a realidade.

A implementação do projeto envolve as seguintes etapas de trabalho¹³:

1. Atividades realizadas em sala de aula com estudos, pesquisa e discussões acerca da agroindústria açucareira na região. Nessa etapa, deverão ser estimuladas discussões sobre o uso de tecnologias como ferramenta de aprendizagem;
2. Registros de campo feitos com mídias locativas;
3. Inserção das percepções dos alunos acerca do tema (em texto escrito, vídeo ou fotografia);
4. Avaliação presencial da experiência;

¹³ Os autores esclarecem que, embora o ambiente virtual se encontre disponível, ainda não foi possível concretizar as etapas referentes às atividades a serem realizadas com os alunos.

5. Inserção dos dados da avaliação no blog;
6. Exposição dos registros fotográficos e textuais para a comunidade escolar.

O blog apresenta, atualmente, os seguintes itens:

- Texto de apresentação do projeto pedagógico;
- Texto do memorialista Prof. Dr. Jorge Renato Pereira Pinto com imagens sobre o ciclo do açúcar em Campos dos Goytacazes;
- Entrevista com o Diretor do IFF, *campus* Itaperuna, Prof. Msc. Evanildo dos Santos Leite (relato de sua experiência como exportador de cana)
- Vídeo ilustrativo da produção de açúcar;
- Desenhos de Mariana Massarani (FAPERJ) de solares e sítios históricos de Campos dos Goytacazes;
- Espaços em aberto para registros e comentários dos alunos;
- Links relacionados.

Os autores acreditam na relevância desse projeto pedagógico por entenderem que, como pregou McLuhan (1969), as tecnologias são *extensões* da potencialidade e dos sentidos humanos, *amplificando* nossa percepção da realidade. Nesse sentido, a interação homem-tecnologia implica, sobretudo, modificações das práticas sócio-culturais e da relação homem-mundo.

Considerações finais

Embora entendendo que um passo decisivo foi dado ao se integrar a educação descontinuada com a formação técnica profissional no sentido de, efetivamente, permitir a formação de mão-de-obra escolarizada no nível médio, os autores têm clareza de que muito ainda resta a ser realizado.

Para além das discussões que abordam matrizes curriculares, conteúdos programáticos, cargas-horárias mínimas, condições de aprendizado, é patente que o aluno do PROEJA já se encontra inserido no mundo do trabalho ou em franco movimento de inserção. Nesse contexto, não se trata mais – ou apenas – do ensino de conteúdos diversos, mas também do uso de ferramentas que fazem o diferencial. A informática enquadra-se nessa categoria e, potencializada pelas TICs, o aluno aprende em contato efetivo com tal instrumento em momentos e circunstâncias diversas. Portanto, a construção do conhecimento em conteúdos diversos faz uso da metodologia informacional, possibilitando que o aprendiz se

apropriar de áreas distintas, mas num mesmo movimento de apreensão. Nesse contexto foram desenvolvidos os projetos apresentados – o objeto hipermediático e a proposição do blog. No primeiro caso, foi pensado o uso de uma atualidade – a eleição das Sete Maravilhas do Estado do Rio de Janeiro; no segundo, o aproveitamento da experiência de vida dos alunos oriundos de escolaridade descontínua.

Em relação ao blog, foi pensada a questão da autoria do aluno a partir da sua vivência e ambiente. Para Benjamin (1992), esse aluno-autor torna-se um narrador, pois fala daquilo que experienciou, que, de certa maneira, construiu sua vida, daquilo que conhece, com a autoridade de quem conhece. É a valorização do simples, do cotidiano, porque próprio de cada um. Reverenciando a história de vida, a cultura de uma comunidade, acreditando no potencial das TICs como ferramenta de inclusão social e afirmação das subjetividades, a equipe desenvolvedora deste projeto organizou esse espaço com o intuito de permitir aos alunos do PROEJA ampliarem as discussões iniciadas de forma presencial e se fazerem ouvir e serem vistos no ciberespaço. Assim, a utilização das já citadas *mídias locativas ou nômades* se justifica já que essas permitem diferentes leituras de mundo, além de serem recursos com alto nível de portabilidade e usabilidade, facilitando, assim, a participação de um grande número de colaboradores.

Entretanto, não se trata apenas de tornar um conteúdo formal mais instigante. Não é um movimento para agregar valor a algo que porventura se desgaste. Mas é também a questão de aproximar o “migrante digital” de uma ferramenta / instrumento que, no momento, é constitutivo da vida moderna. A naturalidade de sua utilização pode ser emblemática, tanto no aspecto *velocidade* quanto na *acessibilidade*. Ou seja, informações estão disponíveis. E são rapidamente atualizadas. Basta que se saiba procurá-las. E usá-las. E para essas pessoas, já vitimadas por uma escolarização descontínua, a escola apresenta uma resposta de plena inserção nos imperativos do cotidiano.

Referências

ALBUQUERQUE, Rodney Cezar de; MANSUR, André; BASTOS, Helvia; AMORIM, Maurício; TONELLI, Maria Letícia; MACEDO, Suzana; De LIMA, J. Valdeni. Objetos de aprendizagem: uma abordagem aplicada à educação profissional técnica de nível médio para adultos. In: CITA 2009, CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE TELEMÁTICA, 5., 2009, Gijón/Xixón. *Actas CITA* 2009. Disponível em: <http://www.cita2009.com/CITA2009_actas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2009.

ALVES, Jefferson F. *et al.* Fotografia e educação: alguns olhares do saber e do fazer. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., set. 2008, Natal, RN.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BASTOS, Helvia P.P. *Letramento eletrônico e fluência digital em língua estrangeira dominante: de interagidos a interagentes na era da comunicação e da informação*. Dissertação. (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte-Fluminense. Centro de Ciências do Homem. Campos dos Goytacazes, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BUZATO, M. Entrevista. *EducaRede*. 2003. Disponível em <<http://www.educarede.org.br/educa/index/cfm>>. Acesso em 10 mar. 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

DEMO, Pedro. *TICs e Educação*. 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>>. Acesso em 14 ago. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 37.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HOBBS, Renne. Expanding the concept of literacy. In: KUBEY, Robert (Org.). *Media literacy in the Information Age*. Nova York: Transaction Press, 1996. Disponível em: <<http://rennehobbs.org/default.htm>>. Acesso em: 28 out. 2001.

JONASSEN, David H. Using mindtools to develop critical thinking and foster collaboration in schools. In: JONASSEN, David H. (org.). *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1996.

LEMKE, Jay. Multimedia literacy: transforming meaning and media. In: REINKING, David. *et al.* *Literacy for the 21st century: transformations in a post-typographical world*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1998. Disponível em: <<http://www.schools.ash.org.au/litweb/page5000.html>>. Acesso em: mar. 2001.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina da lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MORAN, José M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Vitor Civita, 2007.

PRESNKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*. Edimburgh: MCB University Press, 2001. v. 5, n.9.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da modernidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAROSA, Lucila M. C. Paradigmas Educacionais para a construção de Ambientes Digitais/Virtuais, visando pessoas com necessidades especiais-PNEEs. In: *CONGRESO TECNONEET - CIIIE 2006, 2006*, Murcia. As tecnologias na escola inclusiva: novos cenários, novas oportunidades. Murcia, Espanha: FG Graf, 2006. v. 1: p.35-42.

SHETZER, Heidi; WARSCHAUER, Mark. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, Mark., KERN, Richard (org.). *Network based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: CPU, 2000.

SCHMELLER, Eliane (org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. A. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Linguagem e pensamento*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WILEY, David A. *The instructional use of learning objects*. 2001. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso: mar. 2008.

Processo seletivo aplicado ao aluno do PROEJA no IFRN: includente ou excludente?

Maria Emília Barreto Bezerra*

Marise Lemos Ribeiro**

Introdução

O Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no que se refere à construção do conhecimento, busca articular os jovens e adultos para uma reflexão relacionada aos saberes e experiências da vida, visando prepará-los para uma educação permanente que os permita participarem do processo produtivo dos diversos setores da economia.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), anteriormente denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), é cada vez mais crescente o número de alunos que ingressam no PROEJA.

Sendo assim, o presente artigo busca analisar a metodologia utilizada no processo seletivo do aluno do PROEJA no IFRN, delimitando a pesquisa aos estudantes oriundos de grupos em desvantagem social na tentativa de vislumbrar as consequências que podem ser geradas aos alunos quanto à escolha do tipo de processo seletivo para a entrada nesse programa.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio de

*Professora substituta de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Campus* Natal Central. E-mail: milafisica@cefetrn.br

** Bibliotecária-Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Campus* Ipangaçu. E-mail: mariseribeiro@cefetrn.br

obras e publicações acerca da temática, e uma pesquisa documental, que possibilitassem a base legal e a jurídica necessárias, além da análise dos editais de alguns processos seletivos dos Institutos Federais.

Considera-se que a função primordial apresentada pelo PROEJA é a inclusão de jovens e adultos na educação básica integrada ao ensino profissionalizante, ou seja, é a admissão de cidadãos na faixa etária de 18 anos em diante, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 em seus artigos 37 e 38 que trata da Educação de jovens e adultos no Parágrafo 1º. De acordo com a apresentação da primeira edição do Documento base

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes o acesso à educação e à formação profissional na perspectiva 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. (BRASIL/MEC, 2007, p. 6).

A concepção de formação presente no PROEJA, ou seja, a formação integrada, possui como finalidade a ruptura com o dualismo presente historicamente no Ensino Médio. Por um lado, desenvolve um processo educativo com o objetivo de formar a classe dirigente, com base em uma formação de caráter humanista geral de modo a garantir sua ascensão aos níveis mais elevados da educação formal. E por outro lado, proporcionar uma educação profissional destinada à classe trabalhadora, de caráter meramente instrumental com a finalidade de formação de mão-de-obra, para atender aos interesses do mercado (MANFREDI, 2002).

Assim, a formação integrada se consubstancia numa postura teórico-político que visa à superação da dualidade na educação profissional da classe trabalhadora no Ensino Médio, na medida em que se fundamenta na perspectiva integradora entre a formação técnica e intelectual, visando formar trabalhadores-cidadãos ativos (CIAVATTA, 2005).

Torna-se necessário sinalizar para uma reflexão sobre o processo seletivo que pode ser aplicado a esse aluno, pois, segundo Andrade (2004), todo cidadão possui uma história, uma raça, etnias e gerações diferenciadas, o que preocupa em como fazer com que essa inclusão, ao PROEJA, possa

realmente atender aos preceitos de resgate social. Todavia, sem esquecer que não basta apenas incluir, mas também mudar as próprias concepções arcaicas e muitas vezes ultrapassadas, conduzidas por gestores e outros educadores, assim como conjecturar um efetivo aproveitamento das capacidades e talentos para as áreas de conhecimento contempladas, de maneira a se evitarem novos meios de promoção de injustiças sociais.

Precisa haver, por conseguinte, um comprometimento de todos os sujeitos sociais envolvidos na execução e gerenciamento do PROEJA, no qual, antes de se estabelecer o perfil do aluno que se deseja formar, deve-se analisar uma metodologia que contemple o melhor meio para o acesso, pautado efetivamente na obtenção deste perfil e na questão da permanência desse aluno na instituição (MOTA, 2005). Portanto, o IFRN, como instituição preocupada com a inclusão, necessita viabilizar mecanismos em seu processo seletivo ao PROEJA, que ajudem os jovens e adultos a ingressarem, permanecerem e concluírem o ensino técnico com sucesso.

Perfil do aluno

Quando se dimensiona o tipo de aluno que se deseja trabalhar e formar no PROEJA, especificamente do IFRN, vem em mente a idéia do aluno ideal, que seria aquele que possuiria uma base sólida de conhecimentos advindos do ensino básico e que se mostra ativo, participativo e interessado.

No entanto, os alunos possuem diferenças e essas diferenças se potencializam, quando se passa a tratar não só de um, mas de um grupo de alunos na mesma situação. Ou seja, pessoas constituídas de valores, experiências, limites e conhecimentos diversos. Então, é necessário avaliar alguns fatores, tais como diferenças de escolaridade e cultura, de idade e maturidade, condições econômicas e sociais heterogêneas, condições de moradia, entre outras que precisam e devem ser consideradas no processo de formação desses sujeitos, pois esses fatores os fazem distanciar cada vez mais da ideia do aluno ideal.

Com ênfase nessas diversidades, acredita-se na necessidade de se proporem novos métodos e processos para preparar e manter uma infraestrutura com a capacidade de receber, motivar, estimular a permanência e garantir a manutenção das necessidades básicas desses educandos.

Deve-se também propor um plano de acompanhamento dos alunos, em que tudo seja registrado – as dificuldades, as conquistas – para que se possa incentivá-los e orientá-los no sentido de que neles continue a vontade de obter e aprimorar o conhecimento.

É importante enfatizar para os estudantes do PROEJA que a aprendizagem gera mecanismos que caracterizam o enriquecimento do saber, mas não necessariamente garante a empregabilidade. Portanto, são características do profissional do mercado, segundo Reis (1998), ter objetivos e metas bem traçados, saber aonde quer chegar, querer investir em si e ter uma boa rede de relacionamentos.

Quanto às metodologias de avaliação, toda instituição de ensino participante do PROEJA deve compreender que a aprendizagem precisa ser contínua e, em se tratando de educandos com características diferenciadas, deve procurar, também, promover o envolvimento e a participação dos mesmos na busca dos objetivos da formação integrada. É fundamental que cada aluno possa sentir seu próprio progresso e não vê-lo sob a ótica de um conceito muitas vezes opressor, característico de práticas pedagógicas autoritárias.

Manley (2006, p. 240) ressalta que

o sistema educativo é por definição o guardião de certas normas: normas de excelência intelectual, de verdade científica e de pertinência tecnológica. Enquanto tal, tem tendência a ser exclusivo, a fim de concentrar todas as energias sobre os alunos que revelam capacidade e aptidões que se adequam às normas de excelência, deixando os outros em segundo plano, excluindo-os daquilo que a sociedade pode oferecer de melhor.

Analisando tudo que foi exposto, busca-se estabelecer novos processos e métodos pedagógicos, além de novos artifícios avaliativos na busca de um perfil realmente engajado com uma formação plena e cidadã devendo transformar a escola, no caso o IFRN, num espaço social inclusivo com vistas à igualdade de oportunidade.

Processo seletivo

De acordo com o Decreto nº 5478/2005, foi instituído no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o PROEJA. Mas o acesso dos candidatos ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ainda não está bem definido.

Atualmente, os processos seletivos dos concursos públicos de um modo geral utilizam diferentes métodos avaliativos, tais como: avaliação seriada, sorteio universal, entrevista presencial, seleção de estudantes com base em exames nacionais, reservas de vagas e bonificações.

A avaliação seriada permite a seleção gradual e sistemática dos sujeitos, pois tem como pré-requisito a influência dos anos anteriores da formação escolar, de modo que o candidato é observado nas diferentes áreas do saber.

O sorteio universal é um processo de seleção mediante a escolha aleatória no qual todos os candidatos têm a mesma probabilidade de serem escolhidos, então, o acaso torna-se o único fator responsável para amenizar a produção de exclusão. Além disso, esse processo não estimula o estudo e a preparação para o acesso às escolas.

A entrevista presencial é uma das possibilidades de ingresso inclusivo, pois avalia o perfil socioeconômico, as razões de interesse pelo curso e, entre outros, a habilidade de raciocínio, podendo ser utilizada isoladamente ou concomitante com outros critérios de seleção.

A seleção de estudantes com base em exames nacionais, como o ENEM, estão sendo estimuladas pelo MEC por apresentarem resultados individualizados e, ainda, por possibilitarem uma comparação em nível nacional da qualidade da educação básica.

Aliados a todos esses processos de seleção pode-se utilizar a reserva de vagas que consiste em destinar um percentual do total das vagas para um determinado grupo em desvantagem social. Esta forma de avaliação tem causado polêmica, pois as políticas educacionais devem promover educação de qualidade para todos independente de condição social.

Considerando a peculiaridade do PROEJA e as características heterogêneas dos candidatos, esse acesso deve ser o menos excluyente possível.

A exclusão educacional pode ser definida a partir de duas perspectivas: a do sistema de ensino que não oferece condições igualitárias de acesso e a perspectiva da autoexclusão, provocada pelo sujeito por sentir-se incapaz de participar do processo.

Esse artigo preocupou-se com a primeira perspectiva, pois analisou os processos seletivos de alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica do país. Os parâmetros analisados foram o tipo de seleção e a forma de inscrição.

Quadro 1 – Processos seletivos 2006/2008

Instituto Federal	Tipo de seleção	Inscrição
Aracaju (SE)	Sorteio	Gratuita
Belém (PA)	Sorteio	Paga
Belo Horizonte (MG)	Prova	Paga
Currais Novos (RN)	Prova	Paga
Goiânia (GO)	Sorteio/Entrevista	Gratuita
Imperatriz (MA)	Redação/Questionário	Gratuita
Ipanguaçu (RN)	Prova	Paga
Manaus (AM)	Prova	Paga
Mossoró (RN)	Prova	Paga
Natal – Zona Norte (RN)	Prova	Paga
Palmas (TO)	Sorteio	Gratuita
Pelotas (RS)	Questionário	Gratuita
Sapucaia do Sul (RS)	Sorteio	Paga
Teresina (PI)	Prova	Gratuita

Fonte: Editais dos respectivos IFs.

A partir dos dados do quadro anterior, os quais representam apenas uma amostra de um universo maior foram, feitas duas reflexões: a primeira refere-se à não uniformidade do meio ou método de seleção entre os Institutos Federais pesquisados, parecendo ser uma forma de descentralização da responsabilidade do governo neste processo, ou ainda, um reflexo da falta de consenso entre os gestores nacionais da educação profissional. A segunda refere-se à falta de garantia da gratuidade aos interessados, partindo-se do pressuposto que o governo estabeleceu financiamento para a geração e manutenção do programa e, em alguns casos, os gestores estabeleceram taxas para inscrição.

Esses processos seletivos estão contribuindo para a reprodução e manutenção das desigualdades por desconsiderar as diferenças sociais existentes, pois aos grupos em desvantagem social devem ser atribuídas condições especiais para que possam concorrer em condições mais próximas da igualdade.

De acordo com essas reflexões, parece que os processos seletivos podem vir a se tornar mais uma forma de exclusão. Então, é de extrema importância que haja uma discussão entre a sociedade e todos os participantes desse processo na busca de métodos mais coerentes para o ingresso de jovens e adultos nas instituições que promovem o PROEJA, de tal modo que os pressupostos de equidade, diferenciação e proporcionalidade possam ser contemplados em sua essência.

Por fim, espera-se que o IFRN programe ações que promovam um processo seletivo ao PROEJA o qual beneficie sujeitos que efetivamente precisem, uma vez que essa modalidade de ensino tem como desafio promover a cidadania, evitando a evasão escolar, permitindo a igualdade de direitos e de oportunidades a uma grande quantidade de excluídos socialmente.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos é um programa que se, bem administrado, renderá, a curto prazo, a possibilidade de inserção no mercado de milhares de brasileiros em condições de empregabilidade, com reais probabilidades de uma maior participação na sociedade, derrubando as barreiras sociais.

Para isso é necessário que os envolvidos nesse processo conheçam o perfil dos alunos que estão sendo atendidos pelo PROEJA, levando em consideração que embora eles estejam fora do ensino formal, trazem toda uma experiência de vida. Para efetivar esse programa fazem-se necessárias algumas medidas, dentre quais podemos destacar: mais divulgação; parcerias com diversas empresas; elaboração de um projeto político pedagógico moderno e flexível e auxílio quanto à permanência dos alunos no que diz respeito ao custeio de transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho e material didático.

Os IFs possuem uma história de sucesso na educação profissional e têm muito a contribuir para o sucesso do PROEJA. Porém, como foi visto anteriormente, não existe uma uniformidade no processo seletivo dessas

instituições, o que provoca alguns questionamentos: quem define as regras de seleção? Será que os candidatos não vão sofrer exclusão? Como definir qual candidato tem mais urgência de formação? Será que a não gratuidade da inscrição já não é uma forma de exclusão? Será que a criação de cursos preparatórios, como os já existentes nos IFs para o ingresso na 1ª série do ensino médio, não seriam mais um mecanismo de inclusão ao PROEJA?

As reflexões apontadas nesse artigo visam propor um diálogo com todos os educadores, gestores e demais envolvidos no PROEJA. Principalmente entre os que fazem o IFRN no sentido de construir e reconstruir os métodos pedagógicos na luta por um ensino de qualidade.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: _____. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda vida. *Boletim*, v. 20, 29 set. 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº. 9394/96 de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº. 5478 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.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. *Documento base*. 2007. Disponível em: <http://www.cefetrp.edu.br/ensino/proeja/material_mec/doc_base_25_01_07_medio.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS. *Edital 021/2006. Seleção para Educação Profissional – PROEJA*. Goiânia, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. *Edital 27/2006. PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – UNED DE SAPUCAIA DO SUL. *Edital 003/2006. Dispõe sobre o Processo Seletivo para ingresso no Ensino Técnico de Nível Médio – PROEJA*. Pelotas-RS, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – UNIDADE ENSINO DE PELOTAS. *Edital 020/2008. Dispõe sobre o Processo Seletivo para ingresso no Ensino Técnico de Nível Médio em Manutenção e suporte em Informática – Modalidade PROEJA*. Pelotas-RS, 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. *Edital 09/2006*. Aracajú, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMAZONAS. Comissão Permanente de Exames – COPEX. *Edital 002/2006. Processo Seletivo para Ensino Técnico de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Manaus, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. Comissão Especial de Seleção de Alunos. *Edital 03/2006. Processo Seletivo ao Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Imperatriz-MA, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ. *Edital Completo 032. 1º Processo Seletivo PROEJA 2007*. Belém, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ. *Edital 06/2007. Processo Seletivo ao Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Teresina, 2007

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. UNED ZONA NORTE E UNED MOSSORÓ. *Edital 07/2007. Processo Seletivo para ingresso na 1º ano de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Natal, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. UNED IPANGUAÇU E UNED CURRAIS NOVOS. *Edital 12/2006. Processo Seletivo para ingresso na 1º ano de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as novas Unidades do CEFET-RN*. Natal, 2006.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS. Comissão do Processo Seletivo. *Edital 04/2006*. Palmas, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANLEY, Michael. Educação. Otimização e reconciliação social. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOTA, Ronaldo; FILHO, Hélio Chaves. Educação transformadora e inclusiva. *Inclusão Social*, Brasília. v.1, n.1, p. 47-50, 2005.

REIS, Vânia Prata Ferreira. O perfil de empregabilidade: o desafio do autodesenvolvimento. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo, v. 24, n.1, 1998.

A Educação Física e o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRN – Uma experiência pedagógica no *campus* Zona Norte de Natal RN

Moysés de Souza Filho *

Introdução

A implantação do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) através do Decreto de nº 5.840 de 13 de julho de 2006, trouxe novos desafios para a construção e consolidação de uma proposta educacional que atenda aos fundamentos da política de inclusão social emancipatória pelo sistema educacional. Porém, na esfera político-pedagógica, as poucas Instituições Federais de Educação Tecnológica que ofereciam a EJA, à época da publicação do Decreto, não o faziam na forma integrada à educação profissional. De forma geral, a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) (antigo CEFET/RN) não diferia da situação nacional e cabe destacar a forma como a Instituição decidiu implantar os cursos vinculados a esse Programa nos Campuses de Mossoró, Natal/Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu.

Segundo Moura:

No IFRN, procedeu-se a uma transposição linear e reduzida dos planos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio destinados aos adolescentes para o público da EJA. Na falta de tempo e, inclusive, de profissionais habilitados para pensar

* Mestrando em Educação pela UFRN. Professor do IFRN Campus Zona Norte de Natal. Email:moyses@cefetrn.br.

um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, estratégias e metodologias adequadas a esses sujeitos, os planos dos cursos do PROEJA seriam semelhantes aos planos do ensino médio integrado para adolescentes. (MOURA, 2008, p.7).

Nessa concepção de eficiência economicista e política, todas as áreas do conhecimento, representadas pedagogicamente pelas diversas disciplinas curriculares, passaram a sentir dificuldades em conviver com essa nova realidade no processo de ensino aprendizagem. Surgiram conflitos de ordem filosófica institucional e, justamente no plano pedagógico, os problemas se avolumaram pela falta de experiência e preparação profissional para esse novo desafio. Diante desse quadro e enquanto algumas disciplinas entravam em conflito convivendo com modelos de ensino aprendizagem que não se adequavam à realidade dos sujeitos EJA, a Educação Física procurava desenvolver reflexões sobre como encontrar soluções pedagógicas para esse novo desafio educacional que se apresentava à Instituição.

O diagnóstico oficial apresentado no documento-base dessa modalidade de ensino observa que:

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. (BRASIL, 2007, p. 11).

Passamos, então, a considerar as questões mencionadas pelo diagnóstico oficial como desafiadoras, porém vitais, para uma interação positiva com o aluno da EJA e buscamos compreender suas peculiaridades e dimensioná-las no espaço didático pedagógico da Educação Física. Os objetivos de ensino específicos que expressam o papel social da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos são os descritos a seguir:

- *Promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais.
- *Valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento.
- *Perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea.
- *Usufruir o tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida.
- *Valorizar, por meio do conhecimento do corpo, a formação de hábitos de cuidados pessoais.
- *Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre sexos e preconceitos. (BRASIL, 2002, p. 206).

Duas questões básicas se constituíram nesse processo: como pensar e agir para alcançar os objetivos mencionados e como elaborar uma proposta pedagógica para a Educação Física que a consolidasse com um componente curricular de relevância na EJA. Fazia-se necessário, então, repensar as questões do planejamento educacional no propósito de interagir positivamente com o perfil dos sujeitos EJA. Consideramos que, através da proposta de uma prática pedagógica associada com os elementos metodológicos da concepção do ensino aberto às experiências¹, poderíamos criar as condições essenciais para o processo ensino aprendizagem ao conhecer e reconhecer as vivências corporais dos sujeitos EJA procurando associá-las aos objetivos e à complexidade do contexto educacional.

Hildebrandt & Laging afirmam que:

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15)².

Portanto, nessa ótica, para a Educação Física consolidar-se como componente curricular no PROEJA e colaborar para que o sujeito EJA se

¹ Proposta pedagógica para a Educação Física Escolar que concebe a participação dos alunos no processo de planejamento das ações pedagógicas.

² Reiner Hildebrandt e Ralf Laging autores da obra *Concepções abertas no ensino da Educação Física* (1986) que discute a necessidade de mudanças pedagógicas na Educação Física Escolar.

reconheça como ser pensante e atuante na sociedade, as aulas deveriam ser desenvolvidas a partir da perspectiva dos alunos, das suas representações, de suas idéias e dos seus interesses de modo que esses aspectos promovessem uma ação pedagógica afirmativa, tanto no processo de ensino orientado quanto no processo de aprendizagem participante.

Nesse contexto, segundo o MEC:

O desenvolvimento de uma proposta de educação física para a educação de jovens e adultos constitui-se, simultaneamente, numa necessidade e num desafio... trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos de EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a educação física escolar na atualidade. (BRASIL, 2002 p.195).

Desse modo, compreendemos que seria relevante para a Educação Física estar presente no processo de inclusão sócio-educacional e cultural dos alunos da EJA e, nesse processo, analisar, discutir e valorizar a história de vida desses sujeitos, as marcas tatuadas na sua corporeidade, os seus valores, as suas concepções político-ideológicas e econômicas, a sua dimensão cultural e a sua percepção de mundo. Outro aspecto considerado relevante estava na superação dos preconceitos quanto ao nível de inteligência e de possibilidades de participação efetiva dos sujeitos EJA na construção de um processo pedagógico contextualizado com os desafios educacionais que estavam postos.

Diante dessas reflexões, percebeu-se a necessidade de desenvolver um trabalho qualitativo que nos fornecesse um diagnóstico para elaboração de um programa curricular que atendesse as especificações do PROEJA para a disciplina Educação Física no contexto do IFRN – Campus Zona Norte de Natal/RN visto que os modelos pedagógicos tradicionais não atendiam às necessidades desses sujeitos que retornavam ao ambiente escolar com outras experiências de vida e com anseios diferentes dos alunos do ciclo normal do processo de ensino aprendizagem.

Traçando objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi conhecer o perfil das vivências corporais dos sujeitos do ensino médio integrado profissionalizante na

modalidade da Educação de Jovens e Adultos do IFRN *campus* ZONA NORTE de Natal caracterizando um processo de avaliação-diagnóstico da realidade dos sujeitos da EJA, visando elaborar o planejamento das atividades didático-pedagógicas da Educação Física para o ano letivo de 2008.

Nos objetivos específicos, pretendemos: identificar as experiências vividas pelos alunos resgatando, em sua memória, as manifestações comuns à sua cultura corporal de movimento³ ; identificar as suas relações com as experiências corporais vivenciadas na Educação Física no ciclo escolar do ensino fundamental I e II; investigar os tipos de atividade física praticada pelos pesquisados fora do âmbito escolar e conhecer as suas sugestões para o programa de atividades de Educação Física no ano de 2008.

Trilhando caminhos metodológicos

A metodologia utilizada teve base numa pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa que segundo Chizotti:

A pesquisa qualitativa recobre hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivada do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, adotando multimétodos de investigação para o fenômeno situado no local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar o significado que as pessoas dão a eles. (CHIZOTTI, 2003, p. 221).

Foram pesquisados 102 alunos das turmas/cursos de Eletrotécnica (50) e de Informática (52). O instrumento para coleta de dados foi composto de um questionário com perguntas abertas, aplicado pelos pesquisadores, em contato direto com os sujeitos pesquisados.

³ entende aqui como Cultura corporal de movimento "[...] aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana - jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais" (BETTI, 2001)

Analizando e discutindo resultados

Com base nos dados obtidos, constatamos que 97,6 % dos pesquisados vivenciaram o acervo de brincadeiras e jogos populares que faziam parte da cultura regional e promoviam o processo de socialização entre crianças. As vivências com brincadeiras e jogos de grupo estavam ligadas geralmente à dimensão lúdica. Registraram-se as vivências compartilhadas em alguns jogos de tabuleiro⁴, o que possibilitava uma boa oportunidade de discutir e ampliar o sentido e os significados dessas brincadeiras. Apenas 2,4 % tiveram experiências com jogos eletrônicos.

No plano das experiências com a educação física escolar, no ensino fundamental do 1º ao 9º ano, 40,1% dos pesquisados afirmaram ter tido uma relação satisfatória com as atividades desenvolvidas vivenciando a prática esportiva; 38,3% não tiveram nenhum tipo de relação com a disciplina, quer pela falta de professores nas escolas, quer por atividades desmotivantes e/ou descompromisso profissional com o processo ensino aprendizagem, e 21,6 % dos pesquisados tiveram poucas experiências com aulas de Educação Física devido ao abandono voluntário das atividades sem prejuízos para a vida escolar, pois a Educação Física não fazia parte dos interesses de conhecimento dos alunos e essa concepção era reforçada pelos procedimentos pedagógicos dos professores e pela gestão escolar.

Em relação à prática de atividades físicas fora do contexto escolar, 30,3 % dos pesquisados afirmaram praticar atividade física não orientada como atividades aeróbicas (caminhada, corrida, ciclismo) e exercícios localizados, com objetivos de manterem-se em forma. Foi relatado que vários problemas de ordem física articular e muscular e de motivação psicológica ocorreram afetando a continuidade destas práticas. Outros 37,2 % não praticavam nenhuma atividade física por várias razões, como falta de tempo, trabalho e indisposição para as atividades físicas; 25,6 % praticavam esportes informais sem conotação competitiva como voleibol, futsal, futebol, surf, tae kwon dô de acordo com os espaços disponíveis e de grupos afins, e 6,8 % frequentavam academias de ginástica praticando musculação visando a mudanças estéticas corporais, porém sem nenhuma base de informação consistente para alcançar os objetivos pretendidos.

Com relação às sugestões para as aulas de Educação Física, 53,9% sugeriram que as aulas deveriam ser voltadas para a prática sem espaço para

⁴ Os jogos de tabuleiro fazem parte da cultura desde tempos imemoriais. Normalmente são jogados por duas pessoas, mas existem alguns que admitem até seis pessoas apinhadas em torno de um tabuleiro, como as Damas chinesas.

momentos teóricos, com a vivência de esportes como o futebol, o futsal e o voleibol e de exercícios ginásticos resistidos com ou sem pesos; 34,4% dos pesquisados sugeriram que as aulas deveriam ser dinâmicas e interativas e ter um equilíbrio entre a teoria e a prática com assuntos da atualidade e pertinentes ao corpo e suas relações com a nutrição, com as drogas, com a saúde, com o lazer; 5,8% sugeriram que as aulas tivessem uma conotação apenas teórica, pois consideravam importante conhecer os elementos que envolviam o corpo em movimento de uma forma mais expositiva, pois estes consideravam pequeno o número de aulas semanais (2 horas aula) para o volume de informação necessário à apropriação do conhecimento e outros 5,8% não souberam responder às solicitações.

A análise dos dados obtidos nos permitiu identificar o perfil dos pesquisados e compreender que a sua realidade sócio-cultural não diferia do conjunto de vivências comum à cultura de movimento⁵ nos espaços sociais e que os mesmos ainda conservavam o desejo de vivenciar as atividades corporais que lhes deram prazer na infância e adolescência e esse fato tornou-se um elemento importante no processo de planejamento e no desenvolvimento das atividades lúdico socializantes⁶.

Com relação às vivências com a educação física escolar, percebeu-se o hiato existente entre as vivências sociais pré-escolares e as experiências do período escolar, no qual a maioria dos pesquisados perdeu a conexão com as vivências corporais, devido às características excludentes da Educação Física e, num processo de análise crítica, conseguimos discutir e resgatar o interesse dos alunos para as atividades apresentando as razões históricas e políticas do percurso pedagógico da Educação Física e seus reflexos na educação e na sociedade.

As atividades físicas praticadas pelos pesquisados refletiam o nível de cultura e informações do senso comum acerca de algumas práticas corporais de movimento coletivas e individuais acarretando divergência entre as informações de caráter científico acadêmico acerca da atividade física, saúde, lazer e bem-estar e as informações obtidas em ambientes como academias de ginástica e nas conversas entre praticantes de diversas atividades físicas.

Quanto às sugestões para os conteúdos que deveriam permear as aulas de Educação Física, pode-se observar que a maioria dos pesquisados ainda entende a disciplina como de caráter puramente prático, embora um

⁵ O termo "cultura de movimento" tem sido divulgado na Educação Física brasileira a partir dos estudos de Elenor Kunz (1991), compreendida como critério organizador do conhecimento da educação física escolar.

⁶ Fenômeno humano que surge independente das regras sociais. Para Huizinga (1980), o lúdico precede a cultura social, as regras e o jogo como produto social.

percentual sugestivo tenha proposto uma interação entre teoria e prática no contexto da disciplina, reconhecendo que a prática deve estar fundamentada na teoria do conhecimento⁷ acerca das atividades programadas. Os temas sugeridos surpreenderam pela pertinência e pela complexidade.

Perspectivas de ação pedagógica

A partir dessas constatações, o planejamento das atividades considerou a realidade e as sugestões dos sujeitos da EJA e a seleção dos conteúdos estruturou-se dentro das categorias de análise conceitual, procedimental e atitudinal, sendo os mesmos divididos em quatro blocos assim organizados: a) Conhecimentos sobre o corpo e atividade física; b) Atividades ginásticas; c) Vivências lúdicas desportivas e d) Seminários temáticos permeando todos os conteúdos desenvolvidos e organizados pelos alunos com a orientação docente no processo de organização, apresentação e discussão dos temas.

A metodologia de ensino aprendizagem adequada ao público EJA fundamentou-se na concepção do ensino aberto às experiências, pois compreendemos que essa concepção se adequava melhor à realidade dos alunos da EJA por promover a participação e a decisão orientada das atividades, estimulando o envolvimento do grupo e distribuindo responsabilidades. Nesse contexto, o processo avaliativo considerou como elementos essenciais a participação, a frequência, a autonomia, as atitudes e os conhecimentos adquiridos pelos alunos sem a necessidade de haver avaliações formais de caráter quantitativo.

Apesar dos preconceitos em relação à Educação de Jovens e adultos e as resistências culturais no âmbito das instituições escolares, acreditamos no trabalho pedagógico que respeite o processo de inclusão cultural dessa população, compreendendo as situações de vida, analisando os determinantes sociais e políticos que contribuíram para o afastamento dos sujeitos EJA das vivências escolares.

Para além da obtenção dos objetivos elencados em nossa pesquisa, o presente trabalho nos proporcionou, ainda, compreender que a consolidação da Educação Física como componente curricular pode acontecer de modo efetivo, intencional e estruturado em bases teóricas e metodológicas consistentes, contribuindo qualitativamente no seu fazer pedagógico para

⁷A teoria do conhecimento se interessa pela investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão as seguintes: o que é o conhecimento? Como nós o alcançamos?

a emancipação dos sujeitos EJA através de atividades que considerem o interesse do conhecer e do vivenciar a cultura de movimento do sujeito da EJA.

Referências

BETTI, Mauro. Corpo, cultura, mídia e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 10, n. 79. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA. *Ensino Médio. Documento Base, 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf> Acesso em: 4 out. 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 02, p. 221, 2003.

MOURA, Dante Henrique. *A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos*. Artigo para estudo no curso de Especialização em Educação Profissionalizante na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Natal, RN, out. 2008.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1991.



Rua Dr. Siqueira, 273 - Bloco A - Sala 28 - Parque Dom Bosco
Campos dos Goytacazes/RJ - CEP: 28030-130
Tel.: (22) 2726-2882 / Fax: (22) 2733-3079
E-mail: essentia@iff.edu.br
<http://www.iff.edu.br/essentia-editora>

.....

Flama Ramos acabamentos
e manuseio gráfico Ltda.
Rua Rua Joro Romariz, 285/
parte - Ramos - Rio de Janeiro/RJ
CEP: 21031-700
Tel.: (21) 3977 2650 / 3977 2666
Fax: 3867 5220
comercial@improntaexpress.com.br