

A EJA INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

FERREIRA, Eliza Bartolozzi – UFES – elizabf@uol.com.br

RAGGI, Desirré – CEFETES

RESENDE, Maria José – CEFETES

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: CAPES

1- Apresentação

Este trabalho compreende parte de um projeto de pesquisa realizado em parceria com o CEFET e objetiva apresentar uma análise, ainda que preliminar, sobre o Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), que vem atualmente dando lugar ao denominado Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O projeto de pesquisa que dá origem a este trabalho volta-se para o desenvolvimento de estudos que contemplem demandas de formação de educadores que atuam na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA), no âmbito do PROEJA/CEFET, bem como de educadores das redes públicas alcançados pelo PROEJA. É parte integrante dessas demandas a análise da proposta e das práticas curriculares desenvolvidas no Projeto Pedagógico do EMJAT/PROEJA, com vistas à intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos. Para as duas instituições envolvidas, esta proposta coloca o desafio de fazer da experiência do EMJAT/PROEJA um campo de investigação para a produção de conhecimentos, formulação de metodologias, elaboração de propostas curriculares e formação de professores e pesquisadores voltados às especificidades da EJA integrada à educação profissional.

Os dados aqui apresentados foram coletados de documentos do CEFET, tais como: matrícula de alunos do EMJAT/PROEJA, relatos de experiência de professores e planejamento interno dos cursos.

2- O cenário complexo de institucionalização do PROEJA

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi implementado pelo governo Lula, no ano de 2005, por meio da edição do Decreto nº 5.478.

Este decreto instituiu o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, sob duas formas: como formação inicial e continuada e como habilitação técnica. Nos artigos 3º e 4º, foram fixadas as cargas horárias dos cursos, sendo que na formação inicial e continuada, os cursos deveriam ter uma carga horária máxima de 1.600 horas, das quais no mínimo 1.200 horas destinadas à formação geral e 200 horas à formação profissional. Na forma de habilitação técnica, os cursos deveriam ter carga horária máxima de 2.400 horas, das quais 1.200 horas para formação geral. Muitas críticas foram formuladas em relação a esse decreto pelo fato de limitar a carga horária a um “máximo”. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1098).

A edição de um novo Decreto de nº 5.840/2006 revoga o citado anteriormente, mantendo a organização da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, o novo decreto altera a exigência de uma carga horária “máxima” e determina agora a definição de uma carga horária “mínima” para as duas modalidades de cursos. Além disso, o Decreto nº 5.840/2006, no artigo 2º, obriga as instituições federais de educação tecnológica a implantarem cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. E, no § 4º do

Art. 1º, determina que a oferta dos cursos deve partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único.

Pode-se afirmar que tais determinações asseguram avanços no processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ligada à formação para o trabalho, principalmente, porque se trata de instituições com tradição na qualificação dos trabalhadores. Mas, também, deve-se salientar que o PROEJA se estabelece, mediante decreto, em um cenário complexo e com quase nenhuma experiência na modalidade de EJA. Vale lembrar que as instituições federais de educação tecnológica, historicamente, foram se tornando elitizadas dentro de um quadro de precarização das outras escolas públicas do País. O desafio se coloca, então, para essas instituições, de realizarem uma prática pedagógica com grupos socioculturais e etários até então não experienciados.

O grau de complexidade deve ser apontado, sobretudo, por se tratar de processos formativos diretamente relacionados a sujeitos que estão à margem da sociedade, em uma conjuntura histórica assentada no modelo de desenvolvimento econômico dependente, no qual a industrialização cede espaço para o capital financeiro, sendo essa uma das razões do aumento do índice de desemprego e das condições precárias de trabalho. Aliada às condições históricas do atual processo de globalização econômica, a educação de jovens e adultos passa por uma mudança conceitual, a partir da Lei nº 9.394/96, como modalidade educacional com características próprias e não mais com caráter de suplência. Já com a edição do Decreto nº 5.840/2006, a proposta é integrar a EJA à formação para o mundo do trabalho.

Essas preocupações de ordem teórico-metodológicas foram apontadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) em artigo escrito ainda sob a vigência do Decreto nº 5.478/2005. Em que pesem as mudanças editadas pelo novo decreto, importa assinalar o resgate feito pelos autores sobre a aproximação da EJA com as instituições de educação tecnológica. Dizem eles que essa aproximação deu-se início a partir de 1995, motivada pela mobilização da sociedade civil pela oferta de EJA e, também, quando se iniciou a implantação do PLANFOR (atual PNQ) pelo Ministério do Trabalho.

Nesse contexto, organizações não-governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA. Esses programas enfrentaram o problema da certificação dos alunos, levando-os a procurarem instituições públicas com autonomia para realizá-la, independentemente dos exames supletivos oferecidos pelos sistemas estaduais de ensino. Em razão da sua natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs que assumiram essa função. Algumas dessas instituições aproveitaram a oportunidade para se aproximarem da política de educação de jovens e adultos e para ampliar o atendimento da educação profissional para trabalhadores já inseridos na População Economicamente Ativa (PEA), com recursos do PLANFOR. Outras, aliadas ou não à primeira perspectiva, valeram-se dessa relação para captar recursos das organizações, cobrando pelo acompanhamento pedagógico do projeto e/ou pela aplicação de provas aos estudantes. Em ambos os casos, essa relação provocou contradições no interior das instituições federais, entre elas a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1100).

Aliado a esses problemas, um outro desafio que se coloca para essas instituições está na organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica. Pois, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade.

Foi essa a perspectiva que deu início à discussão que permeou a edição do Decreto nº 5.154/2004, a qual deveria passar pela definição de um eixo curricular que pudesse materializar a integração dos conhecimentos gerais e específicos. As categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram escolhidas para organizar o currículo e nortear as práticas pedagógicas, como possibilidades de apropriação dos conceitos na sua construção histórica e nos seus múltiplos significados desenvolvidos como força produtiva. Assim, o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito. Ou seja, faz-se

necessário o diálogo permanente entre as disciplinas que formam o currículo, em que pese cada uma ter uma especificidade epistemológica, sob o princípio da formação humana integral.

Tais discussões foram desconsideradas pelo Parecer CNE/CBE nº 39/2004 (consubstanciado na Resolução CNE/CBE nº 1/2005) que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Tais instrumentos normativos mantiveram a mesma lógica que orientou a reforma efetivada pelo Decreto nº 2.208/97, pautada na formação de competências voltadas para a empregabilidade. Em posicionamento do GT Trabalho e Educação/ANPED contra esse parecer, é manifestado o desacordo com os princípios adotados pelo CNE no que diz respeito à manutenção da mesma política curricular do período FHC. Pois, o supracitado parecer considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da Educação Profissional de nível técnico são de naturezas diversas. Assim, preconiza-se a idéia de que a articulação da formação geral com a específica não é a integração, mas a independência entre elas. Como agravante maior, o Parecer faz uma economia na carga horária mínima exigida para os cursos integrados.

Contraditoriamente ou não à prática social dominante, são esses os princípios normativos que regem a consecução de uma proposta de integração da EJA à formação técnica. O desafio das instituições públicas de ensino se coloca para além desses instrumentos. Para que o PROEJA se constitua de fato em uma política pública consistente, é preciso firmar a concepção de que educação é um direito de todos e ela pode contribuir para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade. Isso implica em não se limitar ao mínimo definido pela legislação e trabalhar na construção de um projeto pedagógico realmente significativo para a classe trabalhadora.

Sobretudo, a materialização dessas idéias depende de financiamento, planejamento e formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo. Para tanto, a superação da lógica pragmática e tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo. O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio, a partir do trabalho coletivo de professores e equipes técnicas,

os quais buscarão entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, físicos, químicos, filosóficos, biológicos, dentre outros. Para maiores esclarecimentos, segue a citação abaixo de RAMOS (2005) a respeito do tratamento dos conhecimentos gerais e específicos:

Distingui-los como conhecimentos gerais ou específicos implica identificar até que ponto um conceito se enraíza nas ciências básicas e, apropriado produtivamente, origina conhecimentos tecnológicos e procedimentos técnicos. Enquanto enraizado nas ciências básicas, constitui-se como conhecimento geral. Sua apropriação produtiva pode ser feita com objetivos e necessidades distintas, em processos produtivos distintos, etc. convertendo-se num outro tipo de conhecimento – o conhecimento tecnológico. Este não é somente geral, porque estrutura processos objetivos de produção; nem somente específico, porque não se formula ou se compreende desarticuladamente da ciência básica. Os conhecimentos específicos propriamente ditos só se evidenciarão por sua relação estrita com o processo de trabalho para o qual se pretende formar e que, se afastado dos conhecimentos anteriores, reduzem a formação ao treinamento (RAMOS, 2005, p.2).

Toda essa perspectiva de currículo precisa ainda adotar a especificidade da EJA como princípio metodológico (MACHADO, 2006). Importa destacar a característica plural da EJA, pois lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo (ibid).

Tais questões norteiam a pesquisa aqui apresentada. As análises podem ser consolidadas na promoção de ações de formação de professores com vistas a construir um projeto pedagógico assentado no trabalho como princípio educativo. A análise da experiência do CEFET de oferta de EJA, desde o ano de 2001, figura como relevante estudo, na medida em que se trata de um projeto de vanguarda e vem acompanhando as mudanças ocorridas nos últimos anos.

3- Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) e o PROEJA

O EMJAT teve início no ano de 2001, período regulado pelo Decreto nº 2.208/97. De acordo com os documentos apresentados pelo CEFET, o EMJAT nasceu da experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem. Para tanto, o curso proporciona aos jovens e adultos trabalhadores, excluídos do processo educacional na “faixa etária regular”¹, a conclusão do Ensino Médio e o ingresso opcional em um curso técnico do CEFET. No seu processo de implantação, o curso passou por três fases desde o seu início até hoje.

Em sua primeira fase, o curso foi iniciado com o ingresso do aluno por meio de um processo seletivo, nos mesmos moldes do curso regular: uma prova escrita com conhecimentos de cultura geral (específica para esse público) e mesmo valor de taxa de inscrição (podendo solicitar isenção da mesma). Nessa fase, foram ofertadas 24 vagas para alunos com mais de 21 anos que concluiriam o ensino médio em um ano e meio, ou seja, o curso estava sendo ofertado em três módulos, com uma carga horária de 1.200 horas.

O aluno ingressante era, em sua maioria, oriundo de escola pública e muitos já haviam frequentado o ensino médio, outros tinham feito o ensino fundamental em forma de suplência, mas todos estavam afastados há muito tempo da escola. Eram trabalhadores empregados ou não e donas de casa. Os níveis de cognição, a faixa etária, as expectativas, experiências de vida, bem como o ritmo de aprendizagem e amadurecimento intelectual apresentavam grande heterogeneidade.

¹ Moura (2006) problematiza a utilização deste termo e destaca o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma idéia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a idéia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles.

A discussão sobre a criação do curso nasceu tomando como base as seguintes questões: o que fazer? Como fazer? Para qual público? Desse processo, suscitaram debates calorosos, uma vez que o grupo de professores ainda tinha arraigado os fazeres escolares tradicionais, caracterizados por trabalhos isolados, construídos a partir de uma concepção de conhecimento científico fragmentado, que priorizava a memorização em detrimento do raciocínio lógico e de um conhecimento crítico. Essa é uma característica decorrente tanto da formação acadêmica, como da cultura tecnicista da instituição.

As discussões conduziram a definições de práticas pedagógicas que fugissem da concepção hegemônica do CEFET e buscassem inovadores projetos educacionais que atendessem a especificidade do público da EJA. A única referência que o grupo tinha desses alunos e alunas era apenas um questionário sócio-econômico preenchido no ato da inscrição para o processo seletivo.

Segundo relato dos professores, na primeira semana de aula, os alunos foram recebidos com certa tensão e ansiedade por não haver ainda um projeto de trabalho oficialmente formatado, mas somente idéias e expectativas em relação ao trabalho escolar a ser desenvolvido. Ainda preponderava a inexperiência e a ausência de formação docente para atendimento dessa modalidade de ensino e da educação progressista que lhe é necessária.

Das reflexões, discussões e preocupações dos alunos resultou o eixo temático – “suas próprias condições de moradia”, como problema passível de investigação e integração dos conhecimentos das diferentes áreas do saber. A partir dessa questão, foram organizados os planos curriculares e didáticos, com cada professor elencando os conteúdos mínimos necessários numa perspectiva de conteúdo significativo, contextualizado e integrado e as estratégias metodológicas a serem utilizadas: aulas expositivas-dialogadas, pesquisas em variadas fontes escritas, trabalhos de campo e de grupos, entrevistas, aulas em laboratórios, atividades individuais e outras.

Os docentes envolvidos valeram-se de sua habilidade e experiência para propiciar, de acordo com a especificidade de sua disciplina, atividades diferenciadas que objetivavam a construção do conhecimento do aluno como partícipe e não como mero expectador no

processo pedagógico. Nesse contexto, objetivava-se estabelecer uma relação reflexiva que permeava as bases científicas, histórico-culturais e sociais. Considerou-se também o foco na pesquisa, na ação e na vivência dos próprios educandos.

Essa construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem resultou em dificuldades de percurso para alunos e professores. Os dois segmentos tinham (como muitos ainda têm) concepções de escola e de educação cristalizadas a respeito de seu funcionamento, organização, papel de cada um. Dessa forma, não foi fácil estabelecer um novo contrato didático que substituísse o convencional, já arraigado no inconsciente coletivo da população escolar.

Nesse processo, surgiram questões metodológicas importantes decorrentes do empirismo e de experiências acadêmicas de determinados professores que se questionavam. Como trabalhar com eixo gerador? Como trabalhar os conteúdos que pudessem dar suporte para que os alunos desenvolvessem o tema escolhido? Quais textos selecionar e que atividades desenvolver? Como fazer a transposição didática sem simplificações e reducionismos? Enfim, esses eram os dilemas do grupo, pois nem todos conseguiam alcançar os objetivos traçados, ou seja, mudar a forma de ensinar/aprender. Assim, chegaram à compreensão de que aqueles que não conseguissem mudar seus paradigmas fariam seu trabalho de forma tradicional, do jeito que sabiam fazer. Afinal, não havia como forçar um professor a trabalhar de forma tão complexa e que muito lhe incomodava.

Também houve uma proposta de mudança no paradigma avaliativo, cuja construção foi coletiva, contando com a participação de alunos, professores e pedagoga. As atividades passaram a ser, diariamente, registradas pelos professores e, no final do módulo, era apresentado um trabalho realizado em equipe, o qual resultou na confecção de uma maquete de uma casa popular e na apresentação de conceitos, saberes, conhecimentos e informações que os alunos do primeiro módulo apropriaram durante todo o trabalho escolar relacionados ao eixo gerador.

Essa experiência pedagógica foi o embrião para a organização e funcionamento dessa modalidade de ensino no CEFET para os módulos seguintes e para novas turmas ingressantes. As propostas discutidas e as atividades colocadas em prática foram sistematizadas e pautadas na metodologia de projetos², o que possibilitou a adoção de três eixos geradores do currículo assentado na concepção de “ser humano inserido”. Foi feita a seguinte distribuição: I – “O homem inserido na casa”; II – “O homem inserido na comunidade” e III - “O homem inserido no mundo globalizado”. Com essa proposta, esperava-se que os conhecimentos das diversas áreas do saber seriam integrados na construção do projeto com temas escolhidos pelas turmas e cuja elaboração de conhecimentos era consolidada sobre bases científicas e humanísticas.

No entanto, muito da criatividade, da inovação, da construção coletiva do projeto e da responsabilidade social em relação a esses alunos se perderam por diversos motivos, dos quais se destacam: a ampliação do número de ingressantes e de turmas, a rotatividade de professores (pelo fato do grande número de contratos temporários), a dispersão da equipe pioneira, falta de investimento em capacitação dos profissionais envolvidos, ausência de espaços e tempos para discussões e debates, com o objetivo de refletir a própria prática docente. E, por fim, a falta de compromisso político dos dirigentes, no sentido de garantir a construção de um projeto político-pedagógico coeso e concebido sob as bases da educação emancipatória, não dual e não fragmentada.

Mais um fator deve ser somado aos que foram colocados: os alunos oriundos do EMJAT tinham o direito a escolher um curso técnico subsequente para prosseguir seus estudos. Contudo, muitos desses cursos são alvos de muita concorrência por vagas, fazendo com que o nível cognitivo dos estudantes que entram por processo seletivo regular seja bem elevado. Isso concorria para que o aluno do EMJAT fracassasse e houve muita rejeição por parte dos professores dos cursos técnicos, os quais sentiam grande dificuldade em promover a aprendizagem desses alunos. Esse fato gerou insatisfação e muitos conflitos entre os

² O grupo de professores adotou definitivamente a metodologia de projetos, pautada em estudos sistemáticos sob coordenação de uma profissional da área pedagógica. Há de se ressaltar que os estudos englobavam todos os professores do currículo da formação geral.

professores e, finalmente, houve a conquista do acréscimo de mais um semestre letivo no ano de 2003. Todos os fatos aqui descritos levaram à mudança relatadas na fase que segue.

Na segunda fase do EMJAT, devido aos motivos expostos anteriormente e por não se conseguir desenvolver os conteúdos mínimos básicos de cada área de conhecimento, sentiu-se a necessidade de aumentar o tempo de estudos no currículo. Assim, no ano de 2003, essa modalidade teve sua matriz curricular reestruturada, passando a conter quatro módulos de ensino, com finalização em 4 semestres, composta apenas por disciplinas de educação geral. A carga horária total do curso passou para 1600 horas. Os temas geradores também foram modificados, ficando denominados assim: I – O ser humano inserido na família e na comunidade; II - na sociedade global; III – no mundo do trabalho e, o IV módulo, na ciência e tecnologia. Foi inserida a disciplina metodologia, com o objetivo de sistematizar e integrar as contribuições das demais disciplinas para o projeto e, simultaneamente, orientar os alunos quanto aos passos da construção científica do projeto que deveria ter a interdisciplinaridade como princípio. Cabia também ao professor dessa disciplina a orientação na montagem, apresentação e defesa do projeto. É preciso considerar que essa integração de diferentes áreas do saber não ocorreu da maneira como o trabalho foi planejado na sua concepção.

O currículo foi organizado segundo o modelo de competências, com ênfase maior ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sócio-afetivas, de atitudes e valores. As turmas continuaram com 24 alunos, com entrada acima de 18 anos de idade, nos períodos vespertino e noturno.

Os dados coletados referentes à matrícula do ano de 2004, revelam a procura do EMJAT por uma população, na sua maioria, na faixa etária de 22 a 30 anos de idade, seguida por uma faixa etária de 31 anos ou mais, o que equivale a 70% do total de alunos matriculados. São alunos provenientes do ensino público e, cerca de 30%, já com o ensino médio concluído. Esses alunos (50%) procuraram o EMJAT como mecanismo de preparação para o trabalho e, 35%, como preparação para o ingresso na universidade. São também 50% os alunos que não trabalham e, dentre os que trabalham, se dividem em atuação na área do

comércio (16,56%), na área de serviços (14,65%) e na indústria (12,1%). Cerca de 90% dos alunos fazem uso do ônibus para ir à escola.

No ano de 2005, sob a égide do Decreto nº 5.154/2004, dá-se início à terceira fase de implantação do EMJAT. Essa fase se caracteriza pela integração do ensino médio propedêutico, realizado até então, com a formação técnica. Com isso, o grupo de professores do CEFET sentiu a necessidade de uma outra reformulação da matriz curricular. A proposta foi aumentar a carga horária das disciplinas de ciências exatas, a fim de atender às demandas da área técnica que ressentiam da formação estreita dos alunos da EJA. Agora a dinâmica era outra, pois no processo seletivo o aluno já escolhia o curso, ora denominado Curso Técnico Integrado com o Ensino Médio para Jovens e Adultos. As entradas se tornaram semestrais e com duração de oito semestres letivos, sendo composto por quatro semestres de disciplinas de educação geral e quatro de formação específica da área profissional. Houve um aumento do número de vagas de 24 para 35 por curso.

Quadro 1 - Curso técnico integrado com ensino médio para jovens e adultos

Município		
Turnos	Cursos	Vagas
Noturno	Construção de Edifícios	35
Noturno	Metalurgia e Materiais	35
Vespertino	Segurança do Trabalho	35

Município		
Turnos	Cursos	Vagas
Noturno	Segurança do Trabalho	35

Município		
Turnos	Cursos	Vagas
Vespertino	Automação Industrial	35
Noturno	Informática	35

Fonte: www.cefet.br Acesso em 17 de fevereiro de 2007.

Também foram ofertadas vagas para a qualificação profissional – formação inicial para aqueles candidatos com idade mínima de 18 anos e duração de 5 (cinco) semestres letivos, com certificação final em Qualificação Profissional em Operação de Instrumentos Topográficos e/ou em Montagem de Redes de Computadores, conforme a opção do

candidato, não dando direito à diplomação em Curso Técnico. Esses cursos são oferecidos com uma carga horária total que varia entre 1.400 a 1.600 horas.

Quadro 2 - Curso de qualificação profissional integrado com o ensino médio para jovens e adultos

Município			
Turnos	Cursos	Qualificação profissional	Vagas
Vespertino	Geomática	Operação de Instrumentos Topográficos	35
Município			
Noturno	Informática	Montagem de Redes de Computadores	35

Fonte: www.cefet.br Acesso em 17 de fevereiro de 2007.

Pode-se afirmar, após análise dos dados de matrícula do ano de 2006 e, portanto, no marco do Decreto nº 5.840/2006, que a faixa etária dos alunos gira em torno de 18 até 30 anos de idade em todos os cursos ofertados. Em relação aos dados de 2004, estes revelam um aumento da procura dos alunos mais novos pelo PROEJA (um aumento de 40%). A maioria desses alunos possuem o ensino médio ou estão cursando e existe um percentual significativo de alunos provenientes do sistema privado de ensino (cerca de 40% em alguns cursos). Os dados referentes à razão do aluno em buscar o curso do PROEJA e a atividade de trabalho exercida, precisam ser analisados por curso, devidas às suas especificidades. Nesse sentido, o curso de Segurança do Trabalho, ofertado no ano de 2006/2, apresentou 35% de alunos que não trabalham e 50% de alunos distribuídos entre as áreas da indústria, comércio e serviços. A maior parte dos alunos (86%) fizeram opção pelo curso devido ao fato dele preparar para o trabalho. Já no curso de Metalurgia e Materiais, ofertado no ano de 2007/1, 95% dos alunos atuam na área da indústria e 60% procuraram esse curso porque não conseguiram vaga em outras escolas. No curso de Informática, a situação é semelhante ao curso de Segurança do Trabalho, isto é, 82% dos alunos procuraram o curso devido à necessidade de preparação para o trabalho e 60% não possuem trabalho.

As discussões³ sobre a implantação dos novos cursos foram permeadas por preocupações vindas dos professores de áreas técnicas, os quais, geralmente, são doutores em sua área.

³ Foram realizadas diversas reuniões com os coordenadores ou seus representantes dos diversos cursos (Informática, Automação, Metalurgia, Geomática, Segurança do Trabalho, Construção de Edifícios - Infraestrutura de Vias e Transportes, Eletrotécnica, Ciências e Tecnologias Químicas e Mecânica) para

Esses apresentavam a preocupação de realização de um trabalho com sujeitos que apresentavam lacunas nas bases científicas e que dificultaria o desenvolvimento dos conhecimentos do campo profissional. Por outro lado, para os docentes que já atuavam no EMJAT, havia uma expectativa de que sendo os conhecimentos direcionados para a área específica, a matriz seria reformulada e haveria a possibilidade de se aprofundar em conhecimentos mais significativos.

Assim, algumas coordenadorias de cursos técnicos aceitaram o desafio, sobretudo, pelo fato de haver um decreto que determinava um acréscimo de 10% das vagas no CEFET (Decreto nº 5.840/2006 art 2º § 1). Outras resistiram e não implantaram, alegando dificuldade de atendimento a esse público, pois acreditavam que, devido à baixa carga horária dos cursos, haveria uma defasagem de conhecimentos. Outra coordenadoria simplesmente não enviou representante para o debate, ignorando a discussão.

Importante lembrar que os representantes das áreas técnicas tinham como referência os alunos provenientes da I e II fase do EMJAT, os quais tinham o direito de escolher o curso técnico subsequente, sem exame de seleção interna, e frequentar as mesmas aulas ofertadas para os alunos provenientes do ensino médio regular. Esses últimos tinham passado por uma seleção bastante rigorosa, em termos de concorrência por vagas, para os cursos subsequentes. Vale repetir que os professores das áreas técnicas tinham (e tem) uma rejeição aos alunos do EMJAT.

O curso, agora sob a denominação nacional de PROEJA, passa a ter dois ciclos, sendo um básico e outro profissional. O ciclo básico corresponde à mesma organização inicial proposta no modelo EMJAT, com pequenas alterações na distribuição de cargas horárias das disciplinas e com carga horária total de 1200 horas regulares.

O dia letivo contempla uma duração de 4 horas, incluído um intervalo (recreio) de 15 minutos. Considerando aulas com duração de 50 minutos, são cinco aulas diárias,

levantar a possibilidade de se ofertarem vagas para essa modalidade. Cada coordenador reunia-se em sua respectiva coordenadoria e decidia pela implantação ou não do curso para o PROEJA.

preferencialmente geminadas. Assim, com 100 dias letivos por módulo, tem-se 300 horas de aulas possíveis.

Os projetos de cada semestre do Ciclo Básico têm acompanhamento de um professor orientador designado pela coordenação de formação profissional. O Ciclo Profissional é organizado em módulos equivalentes aos dos atuais cursos técnicos e/ou ao de uma qualificação profissional. A proposta do CEFET é que as disciplinas do Ciclo Profissional devem proporcionar a continuidade da aprendizagem das disciplinas de formação geral, entendidas como aplicações em contextos específicos de tecnologia. A proposta é da interdisciplinaridade ser construída durante todo o curso e os projetos são como atividades integradoras.

A metodologia de projetos foi mantida como princípio pedagógico, mas vinculado às temáticas escolhidas da área profissional específica. Entretanto, a dualidade permanece na separação dos tempos e espaços de ensino, sendo a área geral estudada antes das disciplinas específicas, e em alguns cursos, em municípios separados. Buscou-se uma interação com a área técnica por meio do professor orientador, que deveria trabalhar juntamente com os professores, tanto na seleção de conteúdos necessários ao embasamento técnico, como no apoio à elaboração dos projetos.

4- Considerações finais

Os dados aqui apresentados revelam avanços e contradições na implantação da EJA no interior de um CEFET. Os avanços podem ser identificados como uma possibilidade real de a Educação de Jovens e Adultos assumir definitivamente o *status* de modalidade da Educação Básica, com perfil e características próprias, de uma população colocada à margem da sociedade. A EJA se investe, portanto, de um direito social e ético-político. O avanço pode ser identificado, especialmente, na sua oferta pelo CEFET, em um contexto bastante hostil a essa prática, haja vista a bandeira alçada pelos CEFET's sobre sua vocação pela educação tecnológica. O avanço cresce quando a instituição, com a edição do Decreto nº 5.840/2006, passa a ofertar a EJA integrada a educação profissional.

Em meio aos avanços, as práticas sociais e pedagógicas se afiguram com muitas contradições. A instituição pesquisada passou por uma profunda reforma educacional nos anos 1990, modificando sua organização e práticas político-pedagógicas. Sua gestão foi direcionada para os moldes da empresa e, ao adotar o gerencialismo, observa-se uma continuidade da prática hierarquizada, a qual distancia cada vez mais o planejamento de sua execução. Percebe-se isso ao verificar que os cursos do PROEJA são planejados por uma equipe pequena de profissionais ligada às disciplinas da formação geral.

Conseqüentemente, a organização curricular não atende aos princípios da integração e o que se vem praticando é uma versão contemporânea da estrutura criada pela Lei nº 5.692/77. Contemporânea porque dispõe de algumas disciplinas – Empreendedorismo e Informática – nos primeiros módulos do curso, juntamente com as disciplinas de formação geral. Entretanto, o curso está organizado em dois ciclos bem distintos, primeiro a formação geral e depois a profissional. A organização curricular também é limitada por uma questão espacial: a formação geral dos alunos do PROEJA acontece em uma unidade do CEFET e a formação específica em outra unidade vizinha.

Outro ponto crítico para uma análise posterior mais aprofundada é a tentativa de conciliação, em uma mesma organização curricular, da perspectiva da integração juntamente com a adoção de um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Há de se ressaltar que os projetos analisados seguem a legislação vigente sem provocar uma interlocução mais crítica com as pesquisas produzidas sobre a categoria competência no contexto educacional do final do século XX.

A implantação do EMJAT/PROEJA tem sido permeada por estudos e discussões no interior do CEFET, os quais têm tido seu limite maior na formação e comprometimento ético-político de seus professores. Na medida em que as condições de formação continuada ficavam imobilizadas devido ao acúmulo de atividades profissionais e dispersão do grupo, a equipe coordenadora lançou mão da metodologia de projetos como caminho para alcançar a interdisciplinaridade das práticas pedagógicas. Pôde-se observar que essa metodologia ainda não alcançou os objetivos propostos. A hipótese aqui aventada é de que a construção

conceitual dialogada sobre a EJA e sobre sua integração à educação profissional é condição *sine qua non* para a concretização de qualquer metodologia adotada.

Tais limites são reconhecidos por parte dos profissionais do CEFET, os quais buscam parceria com universidades a fim de compreender e promover o processo de implantação da EJA integrada. Esse é o grande desafio teórico-metodológico desta pesquisa.

5- Referências

FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M e RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. In: Educação e Sociedade. Campinas: Cortez, vol.26, n.92, out. 2005.

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

MOURA, D.H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: MEC. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16, set/2006. In: MEC. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16, set/2006.

RAMOS, M. **Possibilidades de construção de um currículo integrado de Ensino Médio técnico**. 2005. (versão para debate).

