

A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja)

Dante Henrique Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
dante.moura@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente artigo analisa a política do PROEJA que emergiu como um dos projetos contra-hegemônicos para atender à classe que vive do trabalho e propõe uma contribuição à busca da educação de qualidade socialmente referenciada como direito igualitário a todos. Para esta aproximação entre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e educação básica, analisam-se os projetos societários que disputam a formação profissional, tendo como base o projeto de formação que se quer para a classe trabalhadora. Muitos são os desafios a serem enfrentados nesta integração, dentre eles as implicações do trabalho e a formação docente nos modos de fazer integração.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio. PROEJA.

ABSTRACT

This article analyzes the PROEJA policy that has emerged as a counter-hegemonic projects to meet the class that lives of work and proposes a contribution to the pursuit of socially relevant quality education as equal rights to all. For this approach between Young and Adult Education, Vocational and Technological Education and basic education, analyzes the social projects vying for vocational training, based on the training project that you want for the working class. There are many challenges to be faced in this integration, including the implications of the work and teacher training in ways of doing integration.

Keywords: Adult and you theducation. Professional education. PROEJA.

Introdução

Vivenciamos um momento de ameaça, de um refluxo na perspectiva da integração entre a educação básica e a educação profissional, inclusive na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) em face das opções políticas que o governo brasileiro tem adotado recentemente. Nesse sentido, uma discussão importante é sobre a importância política dessa perspectiva de integração para uma aproximação entre educação básica, educação de jovens e adultos e educação profissional. Cabe uma reflexão sobre a importância política da manutenção e da ampliação da oferta do ensino médio integrado à educação profissional, tanto para os adolescentes no ensino regular, quanto na modalidade da EJA. Diante do exposto, partimos para problematizar os projetos que estão em disputa.

Nossa reflexão será organizada nos seguintes aspectos: 1) Os projetos societários em disputa e o papel que cabe à educação nos referidos projetos; 2) Educação básica e educação profissional: tradições e culturas que os aproximam e os separam; 3) O desafio de integrar EJA e EP e as implicações para o trabalho e a formação docente na perspectiva da integração e aproximação da EJA e da EP.

Os projetos societários em disputa e o papel da educação

Não há, no campo da educação, a possibilidade de neutralidade. A ação educativa está intrinsecamente vinculada a um projeto político, a uma questão política, e, portanto, ela contrapõe-se a um projeto que está estabelecido ou irá fortalecer esse projeto. O discurso técnico, de que se pode fazer uma educação de qualidade fundamentada em um determinado conjunto de conhecimentos e técnicas para transmitir esses conhecimentos, é falacioso. Porque, no momento em que se assume a neutralidade e existe um projeto que é hegemônico, a neutralidade tende a fortalecer o projeto hegemônico e, portanto, a “neutralidade deixa de ser neutra”. Por isso não se pode pensar em uma posição neutra na educação. Existe, essencialmente, uma posição política quando fazemos essa discussão.

E, nessa perspectiva, há vários projetos educacionais. Para sintetizarmos, colocaremos fundamentalmente dois projetos para servir de pano de fundo às nossas discussões: o projeto hegemônico, que tem a centralidade na dimensão econômica, e, portanto, o que interessa é o capital e onde o

mercado atua como elemento mantenedor dessa dimensão econômica como sendo a dimensão central em todas as formas de sociabilidade humana. Para esse projeto, o papel da educação é formar para o mercado de trabalho, formar para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Atendendo a esses interesses, o mercado cumpre essa função de manter a centralidade da dimensão econômica em todas as formas de sociabilidade humana. Portanto, o papel da educação em geral, e em particular da educação profissional e da educação de jovens e adultos também, é formar pessoas com a maior competência técnica possível para fazer esse mercado de trabalho funcionar da maneira mais “aceitável” possível na perspectiva de manter a centralidade na dimensão econômica.

Nessa crítica, não defendemos a incompetência técnica, pois ela é necessária, mas não é suficiente para um projeto societário alternativo, que é a nossa próxima reflexão: um projeto societário no qual - ao invés de a centralidade estar na dimensão econômica tendo o mercado como elemento de garantia que a dimensão econômica continue sendo central, e submete, portanto, a concepção de sociedade, a concepção de ser humano, de trabalho, de ciência, tecnologia e de cultura aos interesses dessa dimensão econômica e, assim, aos interesses do capital - a centralidade não está nessa dimensão, mas na dimensão humana.

Quando colocamos a centralidade na dimensão do ser humano, não significa desprezar a dimensão econômica, não significa ter uma educação que não vá formar pessoas com a competência técnica. A questão é onde está a centralidade. Para esse projeto, que a nosso ver interessa à classe trabalhadora, interessa a quem vive do próprio trabalho, o papel da educação vai além da competência técnica, mas não a despreza e não a nega. A competência técnica é um elemento fundante, mas não é onde reside a centralidade.

A centralidade está nos sujeitos que podem ser competentes tecnicamente, mas que também compreendem a sociedade onde estão inseridos e percebem em que relações de poder fazem parte. Também sabem qual o papel da ciência, e a quem interessa determinado tipo de produção do conhecimento, de ciência e de tecnologia, a quem interessam as relações de poder e que dominação existe na sociedade.

A perspectiva formativa do ser humano emancipado e autônomo é essa que não nega a dimensão técnica, mas que não se reduz a ela. É a partir desse contexto e a partir dessa visão, dessa possibilidade de luta

por avançar na direção desse projeto formativo autônomo, que orientamos nossas reflexões.

O pressuposto que adotamos é o que aproxima a educação básica, a educação profissional e a EJA como contribuição à busca da educação de qualidade socialmente referenciada como direito igualitário de todos.

No aspecto da legislação, as lutas por uma educação básica se formalizam na Constituição Federal de 1988, que traz o ensino fundamental como direito subjetivo. Interessante e contraditório é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada após a Constituição, traz o conceito de educação básica. Essa inclui o ensino médio, última etapa da educação básica e coloca a educação básica como direito a todo cidadão e que visa preparar a todos para o exercício pleno da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

Esse direito, incluindo o ensino médio, não figura na Constituição. Só garante como direito subjetivo o ensino fundamental. Então o ensino médio para a LDB, em 1996, é colocado como etapa fundamental da educação básica, ou seja, é o nível mínimo de ensino que todo cidadão deve ter direito, mas esse direito não está garantido na Constituição. Tal fundamento foi revertido com a Emenda Constitucional 59 e ainda com algumas questões que abordaremos adiante.

Ainda do ponto de vista legal, em 1996, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) exclui a EJA da garantia dos recursos do Fundo. Mas em 2007 o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) inclui a EJA na garantia dos recursos públicos para a educação, mas de uma maneira subalternizada. Neste caso, as regras que definem que para a EJA os valores são menores do que para o ensino médio regular. Há muita pressão e muita discussão, para a equiparação nos fatores que definem os recursos para os níveis e modalidades da educação. Isso mostra, claramente, dentro desses projetos de disputa em que estamos inseridos, qual a posição que cabe à EJA.

A Emenda Constitucional 59 nos traz um avanço importante, que é o de recuperar a questão posta na LDB, que não contemplava o Ensino Médio como direito de todos. A emenda estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, esperando que 17 anos seja a idade que os adolescentes irão concluir o Ensino Médio, portanto, vão concluir a educação básica. No entanto, ao se realizar esse recorte por idade e não

por etapa educacional, o que ocorre com os sujeitos da EJA e com todos os sujeitos que chegam à idade de 17 anos sem concluir o ensino médio: eles ficam de fora dessa obrigatoriedade e dessa garantia. Esse é um elemento sobre o qual devemos pensar: quando se estabelece o recorte por idade e não pela garantia de todos. E a síntese que fazemos, mesmo no plano legal, nós não temos a garantia de que esse direito efetivamente se materialize, porque há uma diferença entre o plano legal e a materialidade concreta. Ainda não temos, claramente delineado, o direito igualitário de todos à educação. Nem no plano legal e nem na materialidade concreta.

EJA e EPT: tradições e culturas

A Educação de Jovens e Adultos tem sua tradição na colônia, e no império estava sob a responsabilidade dos religiosos, para difusão do evangelho, e era uma educação vinculada à difusão ideológica: o sujeito devia o respeito e a obediência tanto ao colonizador português, como também aos ofícios rudimentares para o trabalho.

A Constituição de 1824 previa instrução primária obrigatória e gratuita para todos os cidadãos, mas essa garantia ficou apenas no plano legal. Assim na Primeira República, com a organização federativa do estado brasileiro, 72% da população acima de 5 anos, em 1920 era analfabeta. A partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, logo após a 2ª Guerra Mundial, há uma influência e uma profusão muito grande de programas destinados à educação de jovens e adultos.

Embora seja importante reconhecer a importância para uma população que não possuía nenhum direito à educação, nesse processo se estabelece uma lógica de ação via programas e campanhas, característica essa enraizada permanentemente na política educacional brasileira. Até hoje continuamos com a lógica dos programas e das campanhas, que são pontuais, com começo, meio e fim e que na maioria das vezes resulta apenas em relatos de experiências muito importantes, mas que não se materializaram enquanto política pública.

É preciso que tenhamos muito cuidado para que não sejamos sujeitos de um projeto semelhante a esse com o PROEJA. Experiência que apenas nos relatos foi uma política muito interessante e que apontava na perspectiva da formação humana da integral. Mas que, igualmente às outras experiências, se acabaram enquanto programas, enquanto campanhas e

não se materializaram e não se concretizaram enquanto política pública. Por fim temos a Conferência de Hamburgo, em 1997, que busca esse novo sentido da aprendizagem, da leitura e da escrita, no direito da educação continuada independentemente de educação formal.

Os desafios de integrar EJA e EPT e as implicações para o trabalho e para a formação docente nesta integração

As implicações dessa tradição de programas e projetos para a EJA é que as experiências ficam localizadas e não conseguem se enraizar enquanto política pública, o que resulta em uma educação compensatória. Temos um papel importante nesse processo para que a integração entre educação básica e educação profissional na modalidade de EJA não seja mais um desses programas, desses projetos, episódios periódicos com começo, meio e fim, e tenha como resultado, posteriormente, em relatos de grandes experiências experimentadas no campo da EJA, mas que não conseguiu se materializar enquanto política pública.

Nesse contexto, Maria Margarida Machado nos traz em seu texto publicado na revista *Retratos da Escola*, em 2010, uma série de dados que nos remete à conclusão sobre a população da EJA no país: há mais de 138 milhões de pessoas com mais de 18 anos de idade no país, e, dessas, 101 milhões não concluíram a educação básica. E se considerarmos as pessoas que não concluíram a educação básica e que estão acima de 60 anos, essas pessoas ao buscarem por uma oportunidade no campo educativo, obrigatoriamente não irão para a educação regular.

Ao realizarmos o recorte da população para a idade entre 18 a 59 anos, nós teremos 80 milhões de pessoas que não concluíram a educação básica no Brasil. Portanto, a EJA não pode ser tratada de forma residual, por meio de programas, projetos, campanhas eventuais, episódicas e periódicas. E isso não é algo que podemos deixar de discutir dentro da rede à qual os Institutos Federais pertencem, e que passa por um processo de expansão jamais experimentado.

A expansão não pode se restringir apenas à oferta direta da instituição, mas por meio da capacidade que os Institutos têm e pela qualidade que têm hoje de interagir, em cada um dos municípios onde se localiza, com as redes públicas do Estado e do município. A partir dessa interação, em um processo efetivamente de diálogo, de interação com as redes públicas dos

estados e dos municípios, deve-se avançar na perspectiva do Ensino Médio Integrado à educação profissional, no caso do PROEJA o ensino médio, e do ensino fundamental integrado à formação inicial e continuada no caso do PROEJA - FIC (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada).

Mas antes de termos essa capacidade de interagir com as redes estaduais e de efetivamente avançar na perspectiva do regime de colaboração que está previsto na Constituição e na LDB através de ação conjunta de universidades, Institutos Federais, redes estaduais e municipais, é preciso internamente, também, que os Institutos, de uma maneira geral, discutam para saber qual é o projeto educacional nos IFs.

Devemos discutir, no âmbito dos Institutos, em qual perspectiva formativa que iremos avançar na EJA: é na perspectiva do PROEJA ou é na perspectiva do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego)? Qual é a concepção que irá assumir? É a concepção do mercado ou é a concepção que não despreza o mercado, mas que não se subordina ao mercado? Essa discussão ninguém pode fazer pelos sujeitos dos IFs, são os sujeitos dos IFs que terão que fazer essa discussão e assumir coletivamente qual é o projeto que irá perpassar os IFs, de maneira geral, e os seus campi. Essa discussão tem que existir, para saber qual a identidade do Instituto e qual são o caminho que irá seguir na construção do projeto de educação.

Diante desse quadro, a compreensão que temos é que o papel dos IFs é extremamente importante em uma determinada direção em prol da classe hegemônica. Mas ela pode ser assumida em outra direção - a que privilegia a classe trabalhadora. Apesar das políticas governamentais terem um papel importante, há um distanciamento entre o que sinaliza a política e o que se materializa dentro de cada instituição, de cada sala de aula. Porque a nós, da educação, ainda nos resta um espaço de autonomia que é o espaço da construção a qual é garantida por lei a autonomia didática, pedagógica e administrativa dos Institutos.

Neste sentido, apesar da implementação do PRONATEC, podemos caminhar em uma direção que não seja exatamente aquela que o programa prevê. Pode-se até utilizar do PRONATEC para fazer algo que não está previsto dentro daquela concepção que ele preconiza. Mas esse caminho só será delineado a partir de uma determinada compreensão de sociedade, de formação humana, que seja pactuada dentro da instituição.

De um modo geral, o docente que está na EJA é comprometido, ética e politicamente com o sujeito da EJA. O docente que atua na EJA atua em uma verdadeira militância. Entretanto, do ponto de vista da formação, não há uma formação em geral para atuar na EJA. Podemos dizer que grande parte dos cursos de licenciatura não possui o campo da EJA como campo importante de estudo nas licenciaturas. Os cursos de Pedagogia possuem mais estudos na e sobre a EJA, mas nas licenciaturas em geral esse campo de estudo é marginalizado. E os cursos para estudar a EJA ficam para depois da formação inicial, na pós-graduação. Mas um licenciado quando se forma e vai atuar na rede estadual ou na rede municipal e assume uma turma da EJA sem ter passado por esse conhecimento. O mesmo ocorre com o campo da Educação Profissional, e, nesse aspecto, a EJA e a EP se assemelham, pois esses dois campos da educação brasileira são marginalizados.

Algo que é importante avançar no campo da EJA é a perspectiva da formação docente, de modo que as licenciaturas incorporem esse conhecimento como sendo um conhecimento central. Como iremos enfrentar essa situação de 80 milhões de pessoas que potencialmente podem estar procurando a educação escolar para concluir a educação básica, que é um direito adquirido, se os nossos professores em sua maioria, ao serem formados, não têm a EJA como campo importante de conhecimento?

A EP, até a 1ª metade do século XX, fundamentalmente era composta de conteúdos práticos, instrumentais, de caráter profissionalizante e era destinado às classes populares. Ou seja, os filhos daqueles que ocupam uma posição mais elevada na hierarquia sócio-econômica iriam para um determinado tipo de escola de ensino acadêmico, para depois fazer o ensino superior; e aos filhos das classes populares destinava-se uma formação instrumental para o mundo do trabalho.

A partir dos anos 1970 há uma mudança significativa nessa configuração com a profissionalização obrigatória do 2º grau, por meio da Lei 5.692/71, que traz mudanças importantes para a educação brasileira e para essa relação com a educação profissional. Embora o discurso da lei seja o discurso de que todos têm que ser tratados iguais e todos têm que conhecer a realidade do mundo do trabalho, as pesquisas posteriores mostram que essa não era a intencionalidade com a profissionalização obrigatória.

A intencionalidade era o que se efetivou na realidade a exacerbação dessa dualidade: as escolas privadas simplesmente não atenderam ao ato

legal e continuaram fazendo o seu ensino médio propedêutico e, quando muito, os convênios de intercomplementariedade, para fazer de conta que estavam cumprindo a lei. As escolas estaduais, por força da lei, foram obrigadas a cumprir o dispositivo legal. Mas a implementação da lei 5692, não veio acompanhada das condições materiais para concretizar a educação profissional, ou seja, laboratórios, instalações físicas, infraestrutura de um modo geral, corpo docente.

Desse modo, a opção das redes estaduais foi majoritariamente por aqueles cursos que exigia pouco ou nenhum investimento material para viabilizar a educação profissional. Nesse contexto, nas escolas técnicas federais houve investimento, contratação de professores, montagem de laboratórios para atender àquele modelo de desenvolvimento sócio-econômico dos governos do regime da ditadura civil-militar, que produziu uma proliferação de cursos nas áreas chamadas duras: eletrotécnica, mecânica e estradas, com destinação de recursos e com construção de laboratórios, criando-se uma barreira e uma distância entre a realidade educacional das escolas técnicas federais e a realidade educacional das redes estaduais e municipais.

Quando chegamos aos anos 1990, depois da aprovação da LDB em 1996, nas redes estaduais havia pouco da educação profissional. O que ocorreu foi que nesses 30, 40 anos, há um aumento muito significativo da oferta nas redes estaduais de ensino médio e esse crescimento do ensino médio no Brasil ocorre fundamentalmente nas redes estaduais pela via do ensino médio “propedêutico”, que não consegue ser propedêutico porque ele não prepara efetivamente para o prosseguimento de estudos.

Esse fenômeno Acácia Kuenzer denomina de “dualidade invertida”. Ao invés de termos a educação que tínhamos até a segunda metade do século XX, uma educação destinada para as classes populares com aquele ensino instrumental dissociado da elevação da escolaridade, o que nós temos agora é a grande maioria dos jovens das classes populares estão nas escolas para fazer o ensino médio propedêutico nas redes estaduais, e não estão fazendo formação profissional, estão fazendo o ensino médio propedêutico. Mas não aquele ensino médio efetivamente propedêutico.

Nesse contexto, nos anos 1990, ocorre a separação obrigatória entre educação básica e educação profissional, trazendo efeitos perversos para a educação brasileira. Nos anos 2000, a partir de 2004, nós temos uma nova possibilidade de aproximação entre educação básica e educação

profissional, com a revogação do Decreto 2.208/97, e a vigência do Decreto 5.154/04. Mas essa possibilidade de integração ocorre no marco legal que é diferente do que se materializa e se concretiza na prática.

As implicações da tradição no campo da educação profissional para a docência e para o campo

A implicação que temos é a concepção instrumental de educação, ou seja, formar para o mercado. Essa lógica se materializa muito bem dentro das instituições da rede federal, quando há uma separação muito clara entre os docentes que trabalham nas disciplinas de formação profissional e os docentes que trabalham nas disciplinas de formação geral. A separação se manifesta de maneira muito forte dentro das instituições em função dessa tradição de educação instrumental. A docência, para essa tradição, para essa racionalidade é transmitir conteúdos exigidos pelo mercado visando à empregabilidade.

Outra implicação é a concepção de formação restrita a essa instrumentalidade. Importa-se pouco com os seus sujeitos e a relação entre eles e os conhecimentos. A ênfase está no que ele precisa saber para supostamente se inserir no mercado de trabalho. Supostamente se tem um determinado conjunto de conhecimentos ou de competências que possuem uma maior possibilidade de empregabilidade. Essa é a lógica que sustenta essa concepção de docência nesse campo da educação. Parte-se de um pressuposto de conhecimentos, assumindo-se quais os conhecimentos o sujeito deve possuir as competências que ele tem que ter e, independente do sujeito, ele deve possuir determinadas competências para se inserir no mercado. Isso gera uma tensão muito importante quando o sujeito da EJA entra nas escolas da rede federal, porque é outra relação que deve se estabelecer.

Essa é uma tensão importante que se vivencia atualmente nas instituições escolares, pois a formação de professores para o campo da educação profissional é relegada a um plano inferior, emergencial, supletiva, precarizada, e a programas especiais de formação pedagógica. Ainda hoje vivenciamos essa realidade na formação de professores para atuarem na educação profissional. Não existe, apesar de estar em discussão há vários anos no Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para formação de professores no campo da educação profissional acarretando prejuízo na formação de docentes para atuarem na educação profissional.

A aproximação entre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

Esses movimentos de idas e vindas contraditórios, dialéticos, nos trazem para um movimento aproximador. Nos trazem a possibilidade de aproximação entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, a partir do programa PROEJA implementado nos anos 2000. No entanto, não podemos confundir o PROEJA com a integração entre a educação profissional e a EJA. O programa PROEJA é um programa voltado para esse campo, mas não é a única possibilidade. O importante seria que nós avançássemos na materialização da integração e que esse nome fantasia “PROEJA” viesse a desaparecer. E os IFs, por exemplo, assumissem efetivamente como parte de sua ação educacional a integração entre o ensino médio e a educação profissional na modalidade de EJA não como programa, mas como algo que faz parte da ação educacional da instituição.

O que nós temos de aproximação e de potencialidades para o fortalecimento mútuo da EP com a EJA são alguns elementos, que consideramos importantes.

Como o adulto é o ser humano no qual melhor se verifica sua condição de trabalhador, pois criança não é para trabalhar, e as pessoas na terceira idade também não, na fase adulta somos essencialmente sujeitos de trabalho. E o trabalho está relacionado, na nossa sociedade, com o exercício de alguma profissão. Isso potencializa essa relação entre a EJA e a EP. A questão é como essa profissionalização vai ser vista. Se vai ser vista para os limites estreitos para atender às exigências do mercado ou se na perspectiva da formação humana integrada.

A categoria trabalho está posta para o sujeito adulto. Mas a questão está em como ela vai aparecer e em como vamos planejar e desenvolver currículos que visem à integração entre educação básica e educação profissional na modalidade EJA. Qual perspectiva formativa e como a categoria trabalho se materializará nesse currículo.

Outro elemento é que a educação profissional está intrinsecamente vinculada ao mundo do trabalho. Ao adulto cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. E nesse sentido há certo preconceito de que, quando o sujeito chega na fase adulta e tem um nível de escolarização baixa, se confunde essa escolarização baixa com um sujeito frágil dentro da sociedade. Mas a produção material da sociedade em que nós vivemos é feita por esses sujeitos.

O sujeito adulto, que não tem uma elevada escolarização, não é um sujeito menor e nem menos importante na sociedade por causa disso. Ele é o sujeito que está produzindo. A produção material da sociedade é realizada por esse sujeito adulto, independentemente do nível de escolaridade que ele tenha. Olha-se mais para a escolaridade que ele não tem do que para o seu conhecimento material da sociedade deixando-se de ver o que ele possui e que potencialmente pode ser utilizado pela escola.

Outro elemento fundamental é a necessidade que a EJA deve ter para a vida adulta. A EJA tem que dialogar com o sujeito concreto, que é um sujeito adulto. Esse sujeito adulto não é uma criança, em que há certa homogeneidade. Queremos transferir essa homogeneidade que há nas crianças para os sujeitos adultos sem dialogar com a vida real dele, com a produção da vida concreta dele. Temos experiência de chegar em uma escola para fazer pesquisa, em nosso estado, em uma turma de alfabetização para jovens e adultos, e ao observarmos o ambiente onde estava acontecendo essa aula o ambiente ser o mesmo onde as crianças pela manhã eram alfabetizadas. É a questão de infantilizar o sujeito adulto, que tem uma baixa escolarização; e não se trata disso. Trata-se de dialogar com esses sujeitos, pois a EJA precisa ter sentido para a vida adulta. O adulto não aprende por imitação, mas por entender o sentido de determinado conhecimento para a sua vida concreta.

A educação profissional, por sua vez, pode contribuir para dar sentido à EJA, ao fazer essa discussão sobre a categoria trabalho, sobre o mundo do trabalho, sobre a produção material da vida. Por outro lado, a EJA exige que a educação profissional pense mais profundamente sobre seus sujeitos. Esse é um conflito que vivenciamos na rede federal, onde não havia EJA, e onde se pensa em um currículo instrumental, que é um rol de competências e habilidades que esse sujeito tem que possuir. Como isso dialoga com o sujeito adulto? Não é uma condição externa; temos que compreender o sujeito em sua historicidade. E, portanto, essa característica intrínseca à EJA pode contribuir para um processo de humanização no campo da educação profissional.

Pensar no ensino médio integrado como formação humana integrada, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante, é pensar em uma concepção de formação humana. E, a partir desse entendimento, realizamos a reflexão: deve existir uma só concepção de ensino médio integrado, que pode se materializar com

os sujeitos de uma trajetória “regular” e com os sujeitos da modalidade de EJA? Ou será que há dois “ensino médio” integrado, o ensino médio integrado dos adolescentes e o ensino médio integrado da EJA? Essa é uma questão crucial e que está no centro de muitos dos conflitos que existem hoje no âmbito da rede federal a qual precisamos enfrentar. Diante do exposto, chegamos a três possibilidades, modelos, de modo que o modelo nunca é a representação plena da realidade, mas uma tentativa de aproximação dessa realidade.

Um dos modelos que encontramos é o de assumir que a concepção de ensino médio integrado para os adolescentes e para os adultos é única. Há um ensino médio integrado, com uma determinada base, mas não se consideram as especificidades dos sujeitos da EJA. A implicação desse modelo: o estudante não alcança o padrão de qualidade esperado pelo professor e pela tradição da escola e é novamente expulso. O ensino médio integrado tem um padrão, e para quem não alcançar esse padrão o espaço é outro. E portanto o discurso da inclusão cai por terra.

A segunda possibilidade é a de assumir concepções diferenciadas de integração. Existe uma concepção mais dura, mais científica, para os sujeitos da trajetória esperada regular, e outra mais branda para os sujeitos da EJA, ou seja, educação pobre para o pobre, com uma educação compensatória. A implicação dessa concepção: embora o sujeito não apreenda os conhecimentos previstos, pensados para aquela etapa educacional, ele é promovido a outras séries e conclui o curso, mas recebe um diploma vazio de significado. Compreendemos que ela é igualmente excludente, porque é a negação do direito de aprender. E nesse aspecto temos uma grande atenção à tradição do campo da EJA, que é a de acolhimento de espaço de socialização, e, quando estamos discutindo alfabetização de jovens e adultos, isso tem um sentido maior. Mas, para pensarmos e pesquisarmos, ao tratarmos do ensino médio integrado a um determinado curso na área de educação profissional, que pressupõe o domínio de um conjunto de conhecimentos, como é que fica esse acolhimento, essa socialização característica da EJA? Precisamos pensar acerca dessa questão. Até onde a EJA, apenas como espaço de socialização, como espaço de acolhimento, consegue avançar nessa perspectiva de formação humana integral? Não queremos negar essa tradição, mas sim dialogar com essa tradição, dialogar com essa cultura.

A terceira possibilidade que temos é a que assume que as concepções

são únicas, considerando as especificidades dos dois públicos, implicando que a escola tem que se transformar. E, para tanto, o professor necessita de formação específica no campo da relação entre o ensino médio e a educação profissional na modalidade de EJA. E essa concepção não é fácil de ser assumida, mas compreende-se que há possibilidade verdadeira de concretizar a inclusão.

Temos, então, três categorizações, que possibilitam três aproximações, três modelos e, muitas variações. Nenhum desses modelos se materializa integralmente, mas em cada escola materializa-se um pouco de cada uma das concepções, predominando mais uma ou outra.

Concluimos que assumir essa concepção única, considerando as especificidades dos distintos grupos é a garantia da educação como direito igualitário, e temos que avançar nessa concepção. Nós não iremos conseguir de um momento para outro. Mas chegar à conclusão, coletivamente, que esse é o caminho, é uma decisão política importante para construir, então, um caminho que pode levar a essa perspectiva de educação.

Temos que pensar a formação de professores, para a educação profissional de maneira geral e para o ensino médio integrado em particular, como uma categoria mais ampla que engloba as especificidades da educação de jovens e adultos. Esse é um movimento político importante, porque hoje nós temos uma cisão dentro das instituições entre os professores que atuam com a educação de jovens e adultos e os professores que não atuam. E é perfeitamente possível que um professor trabalhe com o adolescente e com o público da EJA, mas para isso é preciso uma formação específica para esse professor trabalhar com dois públicos.

Acreditamos que o que está ocorrendo é grave porque o professor que não tem formação para trabalhar no campo da EJA é posto para trabalhar com os alunos da EJA. Ele já chega com uma série de pré-concepções acerca de quem é esse sujeito da EJA, e, ao não estudar o campo antes de ir trabalhar com ele, esse professor só segmenta e fortalece essas pré-concepções que ele já possui, o que consideramos grave.

O Ensino Médio Integrado “Regular” e na modalidade EJA: formação e trabalho docente

PROEJA é implementado num momento em que a concepção de ensino médio integrado ainda está em construção. Temos aí uma nova concepção

dentro de uma situação que ainda não está bem definida que vem a ser um elemento agravante do problema que estamos discutindo, que precisa ser investigado e precisa ser considerado em nossas discussões. Ainda há uma disputa teórica e política pelo significado de ensino médio integrado. O que estamos chamando de ensino médio integrado, que vimos discutindo, produzindo, debatendo, não é o que o Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) tem chamado de ensino médio integrado. O que as redes privadas estão fazendo é um convênio de concomitância e denominando de ensino médio integrado. Quer dizer que há uma disputa teórica e política pelo significado de ensino médio integrado. E dentro dessa disputa nós temos tentado construir o ensino médio integrado para o público da EJA.

Nesse sentido, é importante pensar a formação do professor, inicial e continuada e definir como a formação e o trabalho docente se relaciona com que tipo de concepção de formação humana? O projeto de formação dos IFs no EMI precisa ter uma correspondência com o projeto de formação de professores para atuar nesse ensino médio integrado. Então, qual é o projeto? É o projeto para o mercado ou é o projeto que não despreza o mercado, mas que não se submete a ele?

Implicações na rede estadual

Nas redes estaduais, com o Programa Brasil Profissionalizado, há uma implicação de que o programa tem avançado pouco e uma das razões importantes é que não há quadro de professores efetivos para atuar neste programa. O Programa Brasil Profissionalizado é um programa implementado nas redes estaduais, em que para aderir ao programa todos os estados brasileiros apresentaram projetos para receber financiamento para a implementação.

O que cabe ao governo federal corresponde à construção, recuperação de prédios, laboratórios, bibliotecas, toda a parte de infraestrutura, e a contraproposta importante das redes estaduais era a constituição do quadro de professores da educação profissional. O que a maioria dos estados fez foi apresentar o projeto, receber recurso, e estão construindo prédio, mas não constituiu o quadro efetivo de professores da educação profissional. Mas os Estados ou não tem o quadro efetivo de professores ou o quadro docente é no modelo precário (professor temporário, professor contratado

por fundação ou em parceria com o Sistema S). Ou seja, não possuem um quadro efetivo. Se não há o quadro de professores, como formá-los? Esse é um problema que temos vivenciado no Brasil Profissionalizado em praticamente todos os estados.

Com relação ao PRONATEC, uma das nuances importantes é que esse programa contradiz a política que se estava tentando construir, que é o ensino médio integrado. Ao ser instituído o PRONATEC dá a opção para as redes estaduais continuar fazendo seu ensino médio propedêutico para no turno inverso o estudante fazer o curso técnico não integrado em instituições privadas (grande parte no Sistema S), o que se contradiz com a política do próprio Brasil Profissionalizado e com a implantação do ensino médio integrado.

Neste caso, os Estados não precisam mais se preocupar em ter quadro de professor da educação profissional já que o aluno no turno inverso estará na escola do Sistema S, que já tem os professores da educação profissional, portanto não precisa mais se preocupar com isso. Não precisa mais ter a preocupação com o Brasil Profissionalizado.

Além disso, temos construídos “elefantes brancos” em praticamente todos os estados do Brasil. Construindo prédios para abrigar o BP que não vão funcionar. Ou vão se tornar novas unidades dos IF, ou serão novas unidades do Sistema S.

Colocamos, também, com relação ao PRONATEC, que é uma questão bastante abrangente, pois o programa possui uma influência grande em todos os campos da educação profissional e no campo da educação básica no Brasil.

O PRONATEC sinaliza na direção contrária para o que vínhamos discutindo nos anos 2000 sobre a perspectiva de formação humana. Quando se coloca o ensino médio integrado a partir de uma base unitária, pensada a partir da omnilateralidade, da formação humana integral, da politecnicidade, que tem como princípio básico a integração, o PRONATEC induz em uma direção contrária. Induz não para a integração, mas é uma desconstrução efetiva do que se tentava construir de uma perspectiva de formação omnilateral e integral.

Outro elemento ainda mais grave é a transferência para a iniciativa privada de recursos e responsabilidades públicas. As instituições que fazem o Pronatec passam a definir qual é a concepção de formação, formando a classe trabalhadora da maneira que lhe interessa.

Outra dimensão é a formação inicial, pois a maior parte dos cursos do PRONATEC não são cursos técnicos, são cursos de curta duração. Questionamos, com base em pesquisas que demonstram que esses cursos de curta duração não provocam o efeito propagado, de melhoria do acesso ao emprego de quem faz esses cursos. Então, porque ofertar, porque oferecer esses cursos? Porque não é apenas a dimensão da reprodução ampliada do capital que está em jogo, pois, mesmo que nem todos os que fizerem os cursos não se inseriram no mercado de trabalho, aquela parcela que se inserir estará contribuindo para essa reprodução ampliada do capital.

Outra função importante do programa é a legitimação de quem detém o poder hegemônico, uma função de legitimação do governo. Porque para o senso comum, independentemente de que pouco daqueles que fizeram os cursos se inserirem no mercado de trabalho a partir do curso que fez, o que está no imaginário, e idealizado coletivamente, é que esta é uma boa ação.

E ainda temos outra dimensão que não podemos negligenciar que é a dinamização do mercado no campo da educação profissional, porque outra dimensão importante do PRONATEC é que ele mudou a lei do FIES, que era o Fundo de Financiamento da Educação Superior e passou a ser o Fundo de Financiamento do Ensino, para viabilizar que organizações privadas de ensino superior possam oferecer cursos técnicos recebendo dinheiro público. Ou seja, é mais uma vez uma ação de dinamização do mercado da educação. É uma indução de criar na esfera privada o modelo dos Institutos Federais de atuar de forma verticalizada na educação, para que atuem nos cursos técnicos e nos cursos superiores ao mesmo tempo.

Implicações na Rede Federal

Na rede federal, sobre a questão docente, existem dois grandes grupos de professores, os licenciados e os bacharéis. Em nosso entendimento ambos precisam de uma formação continuada para atuação no campo da educação profissional como um todo, tanto no ensino médio integrado para adolescentes quanto no ensino médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos.

Os licenciados não tem como questão central de discussão o campo da educação de jovens e adultos e nem o campo da educação profissional. A licenciatura proporciona uma formação básica de matemática, física, química, biologia, história, geografia ou qualquer outra disciplina, mas não

há um diálogo daquele campo científico com o mundo do trabalho, com a ciência e a tecnologia.

Quando o professor é formado para ser professor das disciplinas básicas para atuar no ensino médio propedêutico e vai atuar no ensino médio que é integrado com a educação profissional, falta-lhe o diálogo com a dimensão profissional; portanto, essa formação é essencial.

Essa situação para os professores bacharéis é ainda mais grave, já que esses profissionais não conhecem o campo da docência na educação profissional e na educação de jovens e adultos. Muitos não conhecem esse campo de atuação profissional como é o caso dos formados no campo da engenharia. O profissional faz um concurso, vai para a escola e no outro dia está dando aula em uma turma de PROEJA.

Essas implicações ocorrem por falta de processo sistemático de formação de profissionais, embora haja algumas iniciativas como o Edital CAPES/SETEC/PROEJA, e os cursos de especialização para formação de professores. Mas é algo que não é sistemático, é algo que é também residual. E esses cursos de especialização acabaram-se, porque não é uma ação enraizada, porque estão na lógica do tempo de duração da bolsa, e quando a bolsa acaba o curso acaba-se. Portanto é importante que avancemos na direção de formação de professores mais sistematizada.

Outro problema é a falta de compreensão de grande parte dos dirigentes acerca das especificidades da educação de jovens e adultos e a conseqüente necessidade de formação específica para esse campo. Não há uma compreensão da EJA como campo específico, portanto, grande parte dos dirigentes da rede federal e o próprio Ministério da Educação não veem essa especificidade como necessidade fundamental para que se possa avançar.

Outra implicação é a resistência significativa de parte dos professores em participar de processo formativo para o campo da educação profissional em geral e para o campo da EJA em particular, por não compreender as especificidades do campo ou por outras razões menos nobres, inclusive preconceito.

Não é um curso de formação que irá garantir que alguém que tenha uma determinada concepção sobre a EJA de modo a alterar sua concepção. De todo modo, um curso pode ao menos possibilitar a reflexão sobre a EJA e, a partir dessa reflexão, o profissional pode mudar ou não sua concepção de como atuar como docente.

Não podemos carregar todo o peso desses processos formativos escolares sendo que a nossa formação, enquanto pessoa, não ocorre prioritariamente no ambiente escolar, ela ocorre primariamente nas relações sociais e de produção, na sociedade como um todo.

De maneira geral, somos diariamente bombardeados pela lógica que não é a lógica do direito igualitário e da solidariedade. É a lógica da competitividade, dos que chegam na frente do outro. O discurso corrente é que faça tal curso para ser melhor que o outro. Portanto, não é o processo escolar sistemático que irá garantir a mudança de concepção, mas é um espaço sistemático de reflexão sobre essa realidade que pode, em alguma medida, contribuir para essa modificação.

Conclusão

A concepção que está posta no plano legal no documento de criação dos Institutos Federais é o de formação para o mercado. Não temos dúvidas, pelas relações que estão estabelecidas na sociedade brasileira e na nova divisão internacional do trabalho, que esse é o modelo que cabe aos países periféricos, ou emergentes para uma inserção subalternizada na economia mundial.

Segundo esta visão, hegemônica assumida pelo governo brasileiro, a produção de ciência e tecnologia está restrita a um conjunto específico de países que pertencem ao núcleo orgânico do capital. Neste caso, para nós, país emergente, cabe apenas aplicar o conhecimento produzido pelos outros países. Essa não é, no entanto, nossa posição. Assumimos outra posição que se coloca numa perspectiva contra-hegemônica que nos possibilite uma formação humana integral e integradora e não se submeta aos interesses do capital internacional e local.

Diante do quadro ora delineado não podemos desanimar, mas, a partir dos apontamentos, refletirmos e problematizarmos. Apesar das dificuldades, a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens em grupos e confrontantes como classe em conflito que abrem ou fecham o circuito da história. E nós somos esses sujeitos, homens e mulheres, que temos essa possibilidade.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de Junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htmAcesso em:10 set. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de Julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em:10 set. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio;CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER. Acacia. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In: **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/43>>. >. Acesso em: 30 jan. 2011.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação.In:**Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62525/65322>