

# A RELAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA<sup>1</sup>

Marise Ramos<sup>2</sup>

## 1 – Introdução

A construção de um projeto de educação integral dos trabalhadores na perspectiva civil-democrática exige discutir sobre a relação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados “regulares” – isto é, por um processo de escolarização que acompanha seu desenvolvimento etário –, a educação básica tende a preceder a educação profissional, de modo que a relação entre conhecimento e atividade produtiva ocorra de forma mais imediata a partir de uma determinada etapa educacional. No caso brasileiro, isso tende a ocorrer a partir do ensino médio por dois motivos. O primeiro porque, nesse momento, os/as jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis). A experiência educativa nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Dentre esses elementos estão as características do mundo do trabalho, incluindo aqueles que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo pelo qual a relação entre mundo do trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio é o fato de, nessa etapa, ser possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico. Nesse momento, então, o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante, permitindo “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, inciso I). Mas aqui se pode levar também à preparação para o exercício profissional (idem, art. 36, parágrafo 2º).

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com essa mesma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

---

<sup>1</sup> Texto base para participação na mesa redonda “Relação entre Educação Básica e Educação Profissional”, integrante da programação do VII Seminário Estadual de Atualização Profissional do Magistério, realizado na UERJ em 05/10/2005.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFF; Vice-Diretora de Ensino e Informação da EPSJV/FIOCRUZ e professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior “flexibilidade” para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto as externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender para toda a vida.

O problema, entretanto, está no fato de não termos universalizada a educação básica para todos os sujeitos. Assim, no momento em que, das pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade, é solicitada a capacidade de “reconverterem” permanentemente seus saberes profissionais, a elas não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais que são, como cidadãos e trabalhadores. Se para as pessoas de trajetória escolar considerada regular, a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho, os conhecimentos gerais e os específicos se relacionam mediatamente, para aquelas pessoas jovens e adultas tudo isso se relacionada de forma muito imediata. Além disso, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar do mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Sob esses argumentos, não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da educação básica e não à plena formação como direito subjetivo e alienável. No mesmo sentido, não se pode admitir que a educação profissional seja “planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho”, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como “objetos” da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao que afirmamos ao

longo deste texto sobre o compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Somente um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

## **2 – A história da exclusão como marca estrutural da educação de trabalhadores**

Tal como ocorre com a educação profissional, as políticas de Educação de Jovens e Adultos têm as marcas da exclusão da classe trabalhadora do direito ao conhecimento e à plena formação humana. Programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgiram quando a configuração política do país, a partir da década de 1930, obrigava muitos educadores a abandonarem seu “neutralismo” inicial e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de idéias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas fora da ordem vigente. Nesse sentido, a defesa da alfabetização dos adultos e da extensão do ensino primário a essa população esteve vinculada, do lado da classe empresarial, à conquista de maior número de eleitores, como razão política, e ao aumento da oferta de mão-de-obra, como razão econômica. Para os educadores liberais, a ampliação do direito à educação era um pressuposto para a consolidação do princípio da igualdade formal. Do lado da classe trabalhadora, a defesa da educação básica, por sua vez, sempre foi defendida como condição necessária para alçar trabalhadores à condição de dirigentes e, assim, potencializar a luta pela emancipação dessa classe.

É preciso reconhecer que a existência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como modalidade de educação básica é a expressão da privação histórica dos direitos da classe trabalhadora, demonstrados pelos índices de analfabetismo e pela baixa escolaridade média da população brasileira. Essa realidade é tanto remanescente de uma política educacional — que, legalmente, naturalizou o não acesso à educação básica de um contingente da população brasileira — quanto resultado da ainda não universalização de fato da educação básica a todos, mesmo com a obrigatoriedade do ensino fundamental conquistada na Constituição de 1988.

A conquista constitucional está presente no artigo 208, quando dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (C.F, art. 28, inciso I). Também o artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias determinou que nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolveria esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com aplicação de, pelo menos, 50% dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

É no governo de Fernando Henrique Cardoso, entretanto, que mais uma vez se recua, quando a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dá nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal. A revisão do inciso I retirou a obrigatoriedade do ensino fundamental àqueles que a ele não tiveram acesso em idade apropriada, assegurando somente que, quando houver, sua oferta seja gratuita. Isso porque, ao retirar a obrigatoriedade para os alunos, o Estado também acaba se desobrigando da oferta àqueles que não reivindicam a matrícula. A revisão do inciso II, por sua vez, extinguiu o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio.

Juntamente com essa revisão, a emenda 14 também alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, inserindo nele novos parágrafos de modo a dar prioridade à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental. A não incorporação da Educação de Jovens e Adultos na destinação das verbas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) fez com que o atendimento ao ensino fundamental ocorresse em detrimento da EJA.

A LDB de 1996 buscou restabelecer o princípio da obrigatoriedade da oferta de educação básica inclusive aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ela em idade considerada adequada. Junto disso, trouxe alguns avanços, tal como a previsão da oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (art. 4º VI, VII).

Não obstante, na seção que trata especificamente da EJA (Seção V do Capítulo I), reafirma o conceito de EJA voltado à reposição de escolaridade mediante a oferta de cursos e exames e reduz a idade de acesso a estes (no EF, de 18 para 15 anos; no EM, de 21 para 18 anos), além de excluir qualquer referência ao analfabetismo. A redução da idade, na prática, tem significado o afastamento de muitos alunos a partir de 15 anos do ensino regular, bem como o crescimento da quantidade de “cursinhos” preparatórios aos exames, quase todos de qualidade duvidosa.

No que se refere à relação entre a EJA e a Educação Profissional, a função de suprimento conferida à qualificação profissional pela legislação anterior permanece implícita na nova legislação. Isso, juntamente com o impedimento de integrar o ensino técnico ao ensino médio, pelo Decreto nº 2.208/97, desvinculou os cursos de formação profissional dos níveis de escolaridade. Com isso, nenhum sistema educacional se responsabiliza diretamente por eles, posto que a LDB dispõe somente das responsabilidades que cada um dos sistemas – federal, estaduais e municipais – detém em relação aos níveis da educação nacional: básico, compreendendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio; e superior. Se a educação profissional não se vincula a nenhum desses níveis, não há definição de responsabilidades, seja de oferta, seja de financiamento.

A omissão quanto à responsabilidade pela educação profissional gera, ao nosso ver, uma contradição interna à LDB, se analisarmos conjuntamente os artigos 4º, o parágrafo 1º do artigo 37 e o parágrafo único do artigo 39, conforme descreveremos. Se os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular em idade apropriada têm como direito e dever cursar, pelo menos, o ensino fundamental; se, para isso, os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho; e se, enquanto matriculado ou tendo concluído o ensino fundamental, médio e superior, qualquer aluno contará com a possibilidade de acesso à educação profissional; não poderíamos supor que municípios e estados deveriam compartilhar essa responsabilidade pelo menos para jovens e adultos, em articulação com o ensino fundamental, nível obrigatório da educação? E não deveriam os sistemas responsáveis pelo ensino médio também responsabilizarem-se pela formação para profissões de nível médio? Mesmo pertinentes, nenhuma dessas suposições foi concretizada pela lei, o que mantém a educação profissional à margem do sistema educacional.

### **3 – O PROEJA: dos limites iniciais à busca pelo direito**

Um dos princípios norteadores de uma política de educação profissional integrada à educação básica foi a regulamentação dos cursos que, sob a vigência do Decreto nº 2.208/97, foram abrigados sob o denominado “nível básico” da educação profissional. A oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional do governo anterior, visava atender a demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade através de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada<sup>3</sup>.

Enquanto o MEC se ocupava especialmente da educação profissional técnica, sem uma política consistente que atentasse para as demandas sociais dos trabalhadores jovens e adultos que realizam cursos supletivos de nível fundamental, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) desenvolveu seu plano de formação sem se preocupar com a recuperação da escolaridade e a organização de itinerários formativos. Setores expressivos da sociedade afirmavam, então, a necessidade de se implementar uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e à educação básica.

A qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam também ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores. Nessa medida, seria fundamental que esses cursos obtivessem aprovação legal através do fornecimento de créditos e certificados escolares reconhecidos pelo MEC e pelo MTE e, dessa forma, fossem vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos.

Essas preocupações orientaram a formulação das premissas às quais a educação profissional deveria atender, descritas no art. 2º do Decreto nº 5.154/2001, a saber: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e

---

<sup>3</sup> Esses cursos foram oferecidos no âmbito do Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho (PLANFOR) ou livremente por instituições públicas e privadas.

emprego, e da ciência e tecnologia. Pelo mesmo motivo, o artigo 3º desse Decreto indica a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada<sup>4</sup> de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. O parágrafo 2º do mesmo artigo indica a necessidade de esses cursos articularem-se com a modalidade de educação de jovens e adultos<sup>5</sup>.

Com base nesses preceitos legais, o MEC lançou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2005), por meio do qual obrigou as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica<sup>6</sup> a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005, para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental. O percentual de vagas a ser aplicado nos anos posteriores será definido por ato do MEC. Apresentam-se como objetivos desse programa, ampliar os espaços públicos da educação profissional para os adultos e contribuir para a universalização da educação básica<sup>7</sup>.

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior<sup>8</sup>, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Diante disso, a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos (Gramsci, 1991), seja para a rede, seja para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Para a SETEC, a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA manteria uma incumbência residual com a educação básica, da qual ela foi esvaziada quando a responsabilidade pelo ensino médio foi destinada à Secretaria de Educação Básica (SEB) e a educação de jovens e adultos – com a qual a

---

<sup>4</sup> Algumas análises consideram que essa foi uma nova denominação do “nível básico” da educação profissional, antes definido pelo Decreto nº 2.208/97. A despeito de controvérsias, parece-nos que a formação inicial refere-se a cursos que “iniciam” os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas. A formação inicial, independente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica.

<sup>5</sup> Uma discussão sobre os itinerários formativos como necessidade e como contradição para a classe trabalhadora encontra-se em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a).

<sup>6</sup> Essa rede do MEC é formada por 144 escolas de educação profissional: 34 são centros federais de educação tecnológica (CEFETs); 43 unidades descentralizadas, 36 escolas agrotécnicas federais (EAF); 30 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e a Escola Técnica Federal de Palmas, em Tocantins.

<sup>7</sup> A exposição de motivos que fundamenta o decreto argumenta que, em termos quantitativos, a proposta implicará, em 2006, a abertura de 20 mil vagas e, a partir de 2007, pelo menos mais 40 mil vagas anuais – sem um único aporte orçamentário além dos recursos já destinados às instituições federais de educação tecnológica.

<sup>8</sup> Decreto nº 5.225/2004, que alterou dispositivos do Decreto nº 3.860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

política de educação profissional nunca havia se ocupado – abrigada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>9</sup>. Para a rede federal, essa medida contribui para justificar sua manutenção na esfera político-administrativa própria e não na esfera da educação superior, na qual sua identidade e diretrizes seriam compartilhadas com as demais instituições de ensino superior.

Quanto aos tipos de oferta, os artigos 3º e 4º do Decreto nº 5.478/2005 prevê que a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA possa ocorrer como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No primeiro caso, os cursos terão carga horária máxima de 1.600 horas, das quais, no mínimo, 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. No segundo caso, os cursos devem ter carga horária máxima de 2.400 horas, das quais, 1.200 para formação geral<sup>10</sup>. A carga horária mínima da formação específica deve atender à estabelecida para a respectiva habilitação.

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 em 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.

Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores pode-se proporcionar uma formação “mínima”. Por outro lado, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como poder-se-ia elevar a carga horária de uma sem diminuir a outra?

Discutimos que um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia (Ramos, 2005, p. 108). Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam

---

<sup>9</sup> Não sabemos até que ponto a instituição dessa medida foi discutida com a SECAD. Entretanto, arriscamos opinar que a articulação entre as instâncias responsáveis, respectivamente, pela educação profissional, pelo ensino médio e pela educação de jovens e adultos não têm correspondido às necessidades impostas pela implementação de uma política de tamanha relevância e complexidade.

<sup>10</sup> Em contraposição, a carga horária prevista para o ensino médio é de 2.400 horas e, para a educação profissional técnica, dependendo da área profissional, tem-se 800, 1.000 ou 1.200 horas. A Resolução nº 01/2005, por sua vez, estabeleceu que os cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica tenham, no mínimo, 3.200 horas.

o caráter produtivo concreto dos primeiros (id., *ibid.*, 109). Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, essas são indissociáveis e, portanto, não podem ser pré-determinadas e recortadas quantitativamente.

Como não poderia deixar de ser, os alunos que concluírem os cursos no âmbito do PROEJA farão jus ao diploma com validade nacional, que confira a habilitação profissional e a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior. Os cursos podem ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, prevendo-se saídas intermediárias e possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral (Decreto nº 5.478/2005, art. 6º parágrafo único). As instituições federais poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares (id., art. 7º).

Tentou-se, dessa maneira, possibilitar a organização de itinerários formativos, bem como a certificação de conhecimentos construídos pelos trabalhadores em processos formativos, sejam esses de caráter formal ou não, coerentemente com as preocupações que levaram à incorporação desses preceitos, como direito, ao Decreto nº 5.154/2004. Não obstante, reaparece a dicotomia entre formação geral e específica, à medida que se exige a conclusão da parte relativa à formação geral para que se torne possível a certificação da qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados. Para isso, o curso teria que ser organizado em etapas e cargas horárias distintas de formação geral e de formação específica, inviabilizando a forma integrada.

Tal como ocorre no Parecer nº 39/2004 e na Resolução CNE nº 01/2005, na modalidade EJA o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a *integração* mas sim a *independência* ente elas. Em síntese, lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem, enquanto permitem a vitória dos conservadores que, no meio de “uma ou outra alteração” mantêm tudo como estava antes.

Outro aspecto que nos preocupa diz respeito às concepções teórico-metodológicas da educação de jovens e adultos em relação às quais as instituições da rede possuem históricos diferenciados. Sua aproximação com a EJA começou a ocorrer a partir de 1995, quando se ampliou a mobilização da sociedade civil pela oferta da EJA e, também, quando se iniciou a implementação do PLANFOR 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. Devido à 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 aproximar 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, dentre 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 foi superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista.

O fato é que as principais experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA encontram-se principalmente na sociedade civil. Em razão disso, no ano de 2003, a então SEMTEC desenvolveu um estudo quantitativo e qualitativo sobre a oferta de EJA articulada à educação profissional, que contou com a participação de pesquisadores de universidades envolvidos com o tema. Pretendia-se retratar, para o Ministério, as realizações da sociedade civil organizada nesse campo, destacando-se seus êxitos, problemas e necessidades. Esperava-se, a partir de referências teórico-metodológicas e elementos de realidade, contribuir para a formulação, pelo governo, de uma proposta educacional adequada às necessidades dos estudantes trabalhadores.

Os limites e equívocos anteriormente apresentados levaram a própria Rede de Instituições Federais de Educação Tecnológica, gestores educacionais e intelectuais a questionar o Programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. A SETEC então, com uma nova gestão, redefiniu os princípios e as bases da proposta, formulando um documento-base que coloca a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA nos marcos da política pública.

Um posicionamento claro sobre o fato de que o PROEJA não pode ser a “conquista de um direito mínimo”, como afirmamos em outro texto (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b), se expressa na seguinte afirmação:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (MEC, 2006, p. 24).

Pode-se observar, ainda, uma mudança de postura em relação ao papel a ser cumprido pelas instituições frente a esse desafio. Ao invés de se impor a implementação

do programa, faz-se um convite a elas. O reconhecimento da especificidade da Educação de Jovens e Adultos como objeto de conhecimento, assim como de uma devida necessidade da formação docente, leva o Ministério da Educação a propor um curso de especialização aos professores e a definir princípios orientadores do projeto político-pedagógico e do currículo. Nesse sentido, o princípio da integração é reforçado, constituindo referências totalmente ausentes na perspectiva anterior.

Esse movimento exigiu a revisão do decreto original, em relação ao qual mantemos a expectativa de que venha a expressar, do ponto de vista jurídico, o que defendemos em termos ético-políticos, epistemológicos e pedagógicos para a educação de jovens e adultos trabalhadores.

#### **4 – Considerações finais**

Apresentamos algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos que nos desafiam a incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses sujeitos. Reiteramos que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Por outro lado, tomar o trabalho somente em sua dimensão econômica reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Por isso, o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam quando o trabalho se transforma em mercadoria.

Por essas razões discutimos que tais desafios trazem implicações para as políticas de educação e de trabalho, além daquelas próprias ao campo pedagógico. A crítica que fazemos às tendências mercantis e economicistas que caracterizaram as políticas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja superação ainda não se logrou no atual governo, tem por finalidade insistir na defesa de que o atendimento à educação básica de crianças e jovens não pode implicar a negação desse direito aos adultos trabalhadores.

Pelo mesmo motivo, não nos furtamos a denunciar os equívocos cometidos na instituição do PROEJA, que poderiam comprometer a virtuosidade de uma política necessária. Por outro lado, também não nos abstermos de reconhecer publicamente o movimento positivo da atual gestão da SETEC em recolocar essa iniciativa como uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho.

As lutas dos educadores comprometidos com a EJA têm avançado e, mesmo lentamente, promovido conquistas importantes. A construção de um projeto de sociedade democrática de corte nacional-popular ainda é a principal condição e também o condicionante para assegurarmos a plenitude desse direito a toda a população brasileira.

**Referências Bibliográficas**

- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr.1997. p.7.760.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamento o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 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, DF, 2005b.
- BRASIL. MEC. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto – PROEJA. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br> acesso em 19/04/2006.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 106-127.