

**ESTUDANTE TRABALHADOR NA EXPERIÊNCIA DE EJA ARTICULADA À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

*Worker student in the experience of the EJA articulacion on Professional
Education*

PACHECO, Hasla de Paula ¹
ARANHA, Antônia Vitória Soares ²

RESUMO

O texto apresenta uma análise do modo como as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público municipal impactaram os processos de escolarização voltados para a formação geral e profissionalizante dos alunos da modalidade de EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The text presents also seek to analyze and understand how the strategies, principles, concepts and actions put forward by the municipal government have impacted in school education processes aimed at general education and professional students in the EJA modality.

Keywords: Education of Youths and Adults; Professional Education; Public Politics.

¹ Prefeitura Municipal de Contagem. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG. E-mail: haslapp@yahoo.com.

² Professora da Faculdade de Educação/UFMG. E-mail: antoniavitoria@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Este texto discute os principais pontos concluídos da pesquisa de mestrado intitulada “A Experiência do ‘PROEJA’ em Contagem: interseção entre EJA e educação profissional”, que dizem respeito à questão norteadora: quais os fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação de uma proposta educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Qualificação Profissional (QP)?³

No que concerne à educação de adultos, esta era vista, ou ainda é em alguns casos, tanto no senso comum quanto nas políticas educacionais, como uma educação compensatória voltada para a aceleração dos estudos dos educandos que não frequentaram a escola no “tempo certo”. Porém, os estudos mais recentes, em particular a partir da contribuição de Paulo Freire, colocam a educação de adultos, denominada atualmente, educação de jovens e adultos, como “um novo campo educacional”, no qual os educandos são concebidos como sujeitos socioculturais, portanto, coparticipantes e mentores do processo pedagógico. As necessidades e possibilidades desses alunos exigem o desenvolvimento de propostas adequadas a eles. Assim, em Di Pierro (2005), percebemos que a diferença de tratamento entre a modalidade EJA e a educação básica, no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino público para essa modalidade, só começou a partir de meados do século XX. Apesar dos avanços na investigação sobre a EJA, há ainda lacunas nessas abordagens, especialmente no que se refere à articulação entre educação profissional e EJA – o que, modestamente, a pesquisa pretendeu dar alguma contribuição.

Quanto ao campo de análise da pesquisa realizada, o município de Contagem, desde 2005, procurava organizar a implementação de projetos-piloto de EJA, em nível fundamental, articulado à qualificação profissional inicial. A primeira intenção dessa experiência foi contribuir efetivamente para a implementação de políticas públicas educacionais que proporcionem o desenvolvimento integral dos sujeitos da EJA, inserindo um importante componente, o trabalho humano, inclusive nas suas manifestações atuais, e sua inserção no mercado de trabalho. Tal ação na esfera educacional é pioneira no Brasil. Até onde podemos pesquisar, há poucas ações concretas para o desenvolvimento da EJA (na perspectiva da educação básica, no ensino fundamental) com a integração da educação profissional. No âmbito do poder público, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA),⁴ serviu de base para discussões ao apresentar a integração da educação profissional à EJA. O Programa foi efetivado, de início, somente em um nível da educação básica, o ensino médio. Em seguida, o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, art. 2º, propõe que os cursos e programas do PROEJA sejam articulados ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Os princípios discutidos para a implementação da proposta em Contagem, ainda como projeto-piloto, dizem respeito, em primeiro lugar, à especificidade

³ Nomenclatura utilizada pelo município no projeto, designa a oferta de uma formação inicial aos trabalhadores.

⁴ Programa pensado, a princípio para o ensino médio; foi implementado pelo governo Lula, no ano de 2005, por meio da edição do Decreto n.º 5.478 que instituiu o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica.

do ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, diferenciando-a de processos pedagógicos implementados para as crianças e jovens do ensino regular, o que requer dos profissionais da educação e dos gestores públicos a organização de atendimentos diferenciados. Pois, essa modalidade tem as características de uma educação ao longo da vida que não se encerra em si mesma.

O segundo princípio é a centralidade do fazer pedagógico nos sujeitos que a constituem – em especial, os educandos, acreditando-se que quando se fala em proposta curricular não cabe mais o foco no conteúdo, mas sim, no reconhecimento das expectativas e experiências de vida do estudante trabalhador.

Outro princípio seria o de promover, nas unidades de ensino escolhidas, a qualificação profissional integrada à EJA como uma ação essencial que venha contribuir para a formação de um sujeito sociocultural emancipado, que seja capaz de construir e participar de projetos sociais, sem deixar de fomentar a inserção desse sujeito no mercado de trabalho.

De forma breve, para contextualizar as concepções que o município elegeu, estabelecemos uma discussão sobre a integração do trabalho na escola, já que ela nos parece pertinente à qualificação do trabalhador, diante dos enfoques feitos no projeto municipal. Para focalizar essa categoria – trabalho e educação profissional – seria importante traçar um cenário histórico das transformações que vêm sendo postas no mundo do trabalho, principalmente relacionadas aos modelos de produção e divisão do trabalho no sistema capitalista. Mesmo diante de tantas transformações, o paradigma que se estabelece é, ainda, organizado com base na busca por uma maior produtividade.

Nesse sentido, para os anos 90, seria importante, de acordo com Moura (2006):

A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (MOURA, 2006, p.10).

Em síntese, percebemos também que muito se tem discutido sobre a educação profissional no âmbito da articulação com o ensino médio; porém, no que diz respeito à formação profissional no ensino fundamental, pouco se tem pesquisado, o que mostra a importância de se produzir conhecimento nesse campo. Outra relevância da investigação diz respeito à possibilidade de fomentar, no campo das políticas públicas, a discussão e formulação de diretrizes curriculares pautadas nos princípios de uma educação emancipadora e humanizadora. Educação essa que tem o compromisso de contribuir para o entendimento sobre a sociedade contemporânea, as transformações em curso, principalmente no mundo do trabalho, das práticas educativas e do contexto de vida do estudante trabalhador.

A EXPERIÊNCIA MUNICIPAL: HISTÓRICO DA EJA ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação de jovens e adultos (EJA), com suas características singulares, é uma modalidade educativa reconhecida pela lei n.º 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, mais especificamente descrita nos artigos 37 e 38,⁵ cujo início teve, como uma forte matriz a educação popular. Nessa perspectiva, fomenta-se uma educação comprometida e participativa, orientada pelo princípio de aprendizagem como um processo de reflexão e transformação contínua do mundo. Por isso, a EJA, como essência, tem em seu processo de ensino/aprendizado, a busca pela centralidade nos sujeitos, a flexibilidade de atendimento e, por consequência, o comprometimento com a mudança social.

E, para alcançar esses objetivos, essa modalidade ainda tem, na contemporaneidade, muitas lutas a serem travadas. No decorrer de sua história, tivemos uma participação popular muito importante para que a EJA, hoje, fosse reconhecida como modalidade educativa, embora as concepções de educação reparadora ainda permaneçam vigentes em muitas propostas e programas. Cabe destacar o importante lugar da participação civil, por meio dos movimentos sociais, na construção de políticas públicas, sobretudo quando falamos da promoção e organização da EJA. Nesse sentido, não é difícil perceber que essas instituições e organizações sociais apresentam ações pautadas no princípio da educação emancipatória – concepção muito mais presente nesses movimentos do que nas ações propostas e efetivadas pelo Poder Público. Mesmo reconhecendo que essa atuação social não consegue sozinha promover a EJA, sobretudo porque é necessária a intervenção e regulação da oferta da EJA por meio de iniciativas governamentais e, também, porque é dever do Estado, é importante mencionar o papel estratégico dos movimentos sociais no processo de efetivação da construção de direitos e na conquista por espaços significativos de ação nas políticas educacionais. Assim, no contexto de oferta da EJA, percebemos o crescente número de parcerias entre governo e diferentes setores sociais. Contudo, grande parte das estratégias de atendimento ainda são percebidas como intervenções pontuais ou de caráter compensatório⁶.

A EJA, como modalidade educativa, começou a ter uma estrutura financeira realmente efetiva, pelo menos em relação a outras ações do poder público, quando foi promulgada a lei nº 11.494/2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁷ em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Essa foi uma conquista importante, demandada por mais de uma década (1996-2007) por setores organizados da sociedade civil e pelos movimentos sociais defensores da ampliação efetiva do direito constitucional de “educação para todos”.

Contudo, a EJA ainda é uma modalidade que tem recursos financeiros mais escassos se comparada ao ensino fundamental. Para além dessa distinção,

⁵ De acordo com essa legislação, a Seção V, art. 37, destina a educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

⁶ Tomando como referência diversos autores como Di Pierro (2001), Haddad (2007), Machado (2009), percebemos que a EJA, apesar de se apresentar nesse quadro de políticas focais, precisa caminhar para uma efetiva ação do Estado, no sentido de se responsabilizar pela educação para todos.

⁷ A instituição do FUNDEB está fundamentada na Constituição Federal de 1988, tendo como legislação correlata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), e por bases legais específicas a Medida Provisória n.º 339, de 28 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e a lei n.º 11.494/2007.

tal modalidade requer ainda um pensar diferente no seu desenvolvimento já que há diferenças teóricas, estruturais e pedagógicas entre o sistema “regular de ensino”, pensado para as crianças e adolescentes, e o que é estruturado para a educação de pessoas jovens e adultas.

Diante dessas diferenças tão significativas, os esforços e atenções para o atendimento dos sujeitos desse processo colocam a EJA em pauta no sistema educacional, principalmente, quando se trata do Poder Público. Entretanto, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que nos anos 90, as políticas educacionais se mostraram esvaziadas do direito social à educação em qualquer idade, apresentando um movimento em que as responsabilidades do Estado e da sociedade civil eram delimitadas pela oferta de “projetos” de educação de jovens e adultos.

Na atualidade, acreditamos que para a efetivação do direito à EJA, no que concerne à educação como um direito que se efetiva ao longo da vida (como referendado na Declaração de Hamburgo), são necessárias políticas educacionais que levem em consideração, como já mencionado, as especificidades dos adultos e jovens, promovendo uma organização curricular e um atendimento diferenciado para a demanda da EJA. No entanto, isso se apresenta como um grande desafio, ao longo da história da oferta da EJA. Dessa forma, na visão de Moura (2006):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (MOURA, 2006, p.5).

O município de Contagem tentou estabelecer uma interface entre a EJA e a educação profissional, procurando construir uma educação geral que também atendesse uma formação profissional, entendida como um direito dos cidadãos, assegurado e estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu Capítulo III, Título V. Assim, nesse processo de construção do projeto, os gestores municipais ainda tinham como meta possibilitar aos educandos da EJA outra forma de inserção escolar que, também, apontasse a esses sujeitos novas oportunidades no mercado de trabalho. Dessa forma, instituiu-se o projeto “EJA com Qualificação Profissional” que consistia em oferecer a certificação do ensino fundamental (5ª à 8ª série) articulada à qualificação profissional, desenvolvendo o curso de assistente administrativo. Essa experiência foi implementada em 2005 em duas unidades escolares do município, sendo que uma delas já tinha uma trajetória na EJA oferecida no horário noturno, e a outra, no atendimento de jovens no contraturno de sua escola de origem.

Quanto à estrutura básica, o curso teria a duração de quatro períodos semestrais, perfazendo um total de 2 anos, sendo 120 horas de qualificação profissional. Os estagiários, estudantes, em sua maioria do 4º ao 7º período do curso de Bacharelado em Administração pela PUC em Contagem, seriam orientados pelo professor responsável da empresa Soluções PUC Júnior, para atuarem como monitores, orientando a formação profissional dos educandos.

Sintetizando, podemos evidenciar a permanência no município de Contagem de concepções ainda arraigadas no que diz respeito ao atendimento somente

compensatório⁸ das pessoas jovens e adultas, apresentando iniciativas emergenciais, de curta duração, sem continuidade.

No entanto, constatamos também que havia um movimento mais intenso quanto à formação e discussão sobre o atendimento da EJA em Contagem - MG. Assim, encontramos, nos documentos municipais, muitas ações com o objetivo de promover o conhecimento da avaliação sobre essa modalidade por parte dos sujeitos envolvidos. Podemos, a partir do panorama apresentado aqui, afirmar o avanço das políticas educacionais do município referentes à EJA, em especial, no período após 2005. Destacamos que um importante movimento foi pensar a EJA para além do atendimento à Alfabetização desses adultos e jovens, promovendo, assim, a mobilização para a continuidade dos estudos e até mesmo a possibilidade de articulação com a formação profissional. Entretanto, mesmo com todas as tentativas de inovação trazidas pelos novos gestores, observamos que há um longo caminho entre as proposições, as ações normativas, as diretrizes e a efetivação. Ainda é presente o desafio de consolidar essas tentativas de atendimento, de forma a garantir diretrizes públicas que não oscilem e não estejam à mercê de mudanças de governo, meramente políticas. É preciso que haja continuidade das ações governamentais. Os resultados seriam muito melhores se houvesse seguimento nos programas já implantados, pois evitaria perda de tempo e de dinheiro na criação de novos programas, como vem acontecendo ao longo desses anos. A articulação entre os parceiros é importante para tentar promover uma rede de ações voltadas ao atendimento e garantia do direito à educação a todos, independentemente da idade.

A ARTICULAÇÃO: EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir de 2005, diante do desafio imposto à sociedade contemporânea, impulsionado pelas lutas sociais e necessidade de formação profissional com aumento da escolaridade para as pessoas jovens e adultas, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que entrou em vigor por meio do decreto n.º 5.478, em 24 de junho desse mesmo ano. Esse decreto faz referência à implementação desse programa específico de atendimento das pessoas jovens e adultas (nível médio), articulada a um curso de formação técnica a ser oferecido nos antigos CEFETs.⁹

O Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2009b) acredita que a articulação da Educação Profissional à EJA torna mais significativa a aprendizagem, já que tem, como princípios, o currículo integrado e o reconhecimento dos sujeitos educandos. Para tanto, é importante perceber quais os significados construídos por esses sujeitos diante dessa nova prática educativa, analisar seus efeitos na inserção do mundo do trabalho não só quanto à

⁸ “A educação compensatória tem como finalidade compensar lacunas ou deficiências no processo educativo. Apresenta-se com o princípio de que a infância e a adolescência são o tempo certo para a aquisição de conhecimento, por meio da escolarização formal. Assim, a EJA é destinada e entendida como um processo educativo baseado no suprimento de deficiências do processo anterior” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.121).

⁹ Atualmente os CEFETs são denominados por IFs (as Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por adesão dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica) e suas outras unidades como as Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais.

empregabilidade¹⁰, mas também, quanto ao trabalho como princípio educativo e balizador de uma proposta emancipadora de educação de trabalhadores, tentando assegurar formas variadas de inclusão e de melhorias nas condições de vida (RUMMERT, 2007).

A educação dos trabalhadores, muitas vezes, foi tratada de maneira marginal pelos poderes públicos. Nessa perspectiva, como explica Haddad (2007), o discurso que se fazia presente durante a avalanche neoliberal que se constatou no país na última década do século passado foi o de limitador do direito educativo, travestido de uma nova roupagem; e “onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado” (HADDAD, 2007, p. 8).

É nesse contexto que o município de Contagem tentou estabelecer uma interface entre a EJA e a educação profissional, procurando construir uma educação geral que também atendessem uma formação profissional, entendida como um direito dos cidadãos, assegurado e estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu Capítulo III, Título V.

Quanto ao perfil dos que participaram da pesquisa, o questionário aplicado nos possibilitou colher informações sobre os itens: sexo, idade, raça/etnia, renda familiar, condições de moradia, quantitativos de pessoas que vivem nessa moradia, entre outros. Na construção do perfil dos respondentes, a predominância do público é feminino (80,6%); a somatória dos que se declararam negros e pardos (48,4%) supera os declarantes brancos (35,5%). Nessa perspectiva, reafirmamos que esses números revelam de uma forma micro que está posto o quadro macro de desigualdade em nosso país. O que confirmamos por meio da análise de Paiva (2009, p. 30) quando ela afirma que “como reflexo das desigualdades, negros e pardos com mais de dez anos de idade também são mais vitimados nesse processo, com menos anos de escolarização do que os brancos”. No tocante à idade, a faixa etária predominante foi a de 25 a 45 anos.

Um aspecto inerente à EJA é o aumento da presença juvenil dessa modalidade, tanto discutida e comprovada por meio de pesquisas e levantamentos estatísticos;¹¹ percebemos, contudo, que, no caso investigado, os jovens não são maioria, porém, compõem o grupo de forma significativa. Há várias possibilidades de aprofundar a análise, mas não temos elementos suficientes para isso e esta não é nossa intenção. A preocupação com a presença de jovens na EJA se apresenta com a

¹⁰ Com o projeto de Democratização do Ensino Tecnológico, as redes de escolas técnicas têm a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Segundo o Dicionário da Educação Profissional (2000, p. 141), o verbete “empregabilidade” está “[...] baseado na posse ou no domínio de novas competências, o termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho.” Contudo, esse termo tem ganhado conotações não muito positivas, quando o Poder Público direciona seu sentido na responsabilidade do sujeito integração no mercado de trabalho, sem levar em conta “a importância do local de trabalho” como espaço de exercício de direitos sociais, ou quando não considera a educação como prática democrática de preparação para o trabalho, difusora de cultura geral e de valores ético-políticos de emancipação social.

¹¹ É fundamental preservar os espaços, os tempos dos sujeitos jovens educandos da EJA, com atenção e cuidado, pois entendo que dessa forma se fortalece o sentido da sua presença na instituição escolar-EJA (CARRANO, 2008). Sobre este assunto ver Sposito (2002) e Brunel (2004).

possibilidade de discussão em diversas dimensões, não só na dimensão quantitativa. Para além disso,

talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades (CARRANO, 2008, p.116).

Entretanto, essa discussão intergeracional se faz presente em muitos espaços de atendimento da EJA e em pesquisas nacionais. O que podemos perceber em dados como o do censo escolar 2005 e 2006 é que os adultos de 30 anos, ou mais, representam ainda uma porcentagem maior (41,7%) que os da faixa etária de 15 a 17 anos (16,7%), e os de 18 a 29 anos (26,3%).

Essa crescente presença dos jovens na EJA se deve também a distorções de idade/escolaridade, ou seja, grande parte dos jovens que não conseguem êxito do ensino regular, acabam compondo os quadros de matrícula da EJA. Isso leva a um grande desafio, o de elaborar metodologias e projetos pedagógicos diferenciados para esse público, exigindo dos educadores e do Poder Público um pensar sobre os sentidos das juventudes no espaço da EJA.

Quanto à inserção do mercado de trabalho, de acordo com os dados do questionário analisado, considerando os tipos de atividades remuneradas, 15,4% responderam que eram funcionários públicos ou militares; e 11,5% declararam trabalhar como autônomo, em casa. Dentre as outras funções mencionadas, temos: auxiliar de cozinha, auxiliar de montagem, gerente de balcão, manicure, motorista, vendedora.

O que podemos inferir é que a diversidade tem sido a marca dos sujeitos estudantes da EJA. Cabe aqui ressaltar que confirmamos as características do perfil dos egressos pesquisados com a maioria dos aspectos já levantados por estudiosos da EJA. Ou seja, quando nos remetemos ao público da EJA, não estamos somente nos referindo a um grupo de uma faixa etária específica que tem uma trajetória escolar irregular; ainda que persista a ideia de que a modalidade é reparadora nas ações públicas e privadas. Portanto, não são apenas adultos ou jovens, mas sim, um grupo a quem ações e singularidades na educação são necessárias para respeitar sua diversidade cultural própria dentro da nossa sociedade atual.

Em suma, o questionário aplicado na pesquisa nos permitiu identificar algumas singularidades do grupo pesquisado. Dessa forma, percebemos que as trajetórias escolares com interrupções mostraram-se também como uma característica da educação de jovens e adultos de nosso contexto de estudo, e isso se mostra presente nas análises que fizemos. Entretanto, o grupo de respondentes, em sua maioria, apresenta um destaque bem significativo em seu perfil, a continuidade nos estudos, pois os egressos cursaram ou estão cursando o ensino médio.

E diante do relatado acima, concluímos que um dos pontos que deve ser pensado, quando nos referimos à oferta de EJA pelo Poder Público, é reconhecer primeiro as singularidades dos educandos da EJA e, a partir delas, organizar ações governamentais que atendam às ansiedades desses sujeitos, por meio de uma organização própria de tempos e espaços, bem como uma organização curricular. É bom ressaltar que o perfil dos sujeitos que identificamos nos educandos da EJA, é também o perfil dos sujeitos aos

quais se destina a formação profissional. Sujeitos, como diz Arroyo¹², que a pedagogia do mercado força a trabalharem somente com a perspectiva do trabalho, apenas como elemento de sobrevivência, ou seja, sempre “no limite da produção da existência”. Nesse sentido, a educação profissional ainda tem muito a caminhar, principalmente no que diz respeito à democratização efetiva da formação profissional, estabelecendo uma luta pela formação como direito. É importante conscientizar os trabalhadores sobre a condição inerente ao ser humano do direito aos saberes do trabalho.

Em relação à reflexão sobre as questões do mundo do trabalho, é importante refletir como essa relação pode levar os sujeitos envolvidos a uma real inserção, permanência e mobilidade no mercado de trabalho. Nessas questões do mercado de trabalho está presente a relação educação e qualificação. Isto leva muita gente a pensar que a solução para o desemprego seria o aumento da qualificação e da escolarização dos trabalhadores. Contudo, percebemos que essa afirmativa está presente em discursos do governo e patronais, bem como em documentos oficiais do Poder Público. E o sujeito está diante de um quadro nacional que é a dificuldade de permanência em sua ocupação, mas não só isso, ele está também diante da instabilidade econômica, social e política, e tudo isso leva à instabilidade da formação do trabalhador.

No entanto, não se pode ignorar que somente a oferta e o direito à educação efetivada é suficiente; apesar de não negarmos os benefícios, tanto individuais quanto sociais, que a educação ao longo da vida possa trazer aos cidadãos. Na verdade, o que percebemos é que há necessidade de ações intersetoriais que sejam promovidas pelo Poder Público com o intuito de fomentar a criação de empregos e a elevação da escolaridade.

Nesse sentido, aprimorar as habilidades dos trabalhadores provavelmente não lhes garante uma inserção no mercado de trabalho. Embora aqui caiba também pensar: que mercado de trabalho é esse? Que lógica de formação é essa em nossa sociedade considerada dual? Na perspectiva de Gentili (1997) se a escola for estrutura para ensinar os cidadãos somente como se inserir no mercado de trabalho, estamos trabalhando somente com a lógica mercantil. Isto seria propor uma organização escolar em a competitividade e produtividade seriam princípios básicos de aprendizagem, assim isso promoveria o esvaziamento das concepções sociais da escola, levando-a dualização na qualidade do ensino. Entretanto, tal política de formação profissional tem um aspecto positivo para que os sujeitos, de posse de uma certificação, consigam alcançar outros níveis crescentes de qualificação, sejam específicos da profissão ou na continuidade da escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios do município de Contagem apontavam para a construção de uma experiência educativa aos estudantes trabalhadores, em que eles pudessem problematizar a sua situação frente ao mundo de trabalho e promover mudanças nesse aspecto. Outro ponto importante a ser destacado é que constatamos uma preocupação em possibilitar uma organização política que garantisse um princípio diferenciado na reestruturação do

¹² Palestra proferida no dia 7 de junho de 2010, no Seminário Nacional de Educação Tecnológica, realizado no CEFET-MG, em Belo Horizonte.

atendimento à EJA no Município, por meio de uma ação pública que abarcasse as discussões da educação profissional no âmbito do ensino fundamental. Esse processo de construção da experiência de EJA articulada à qualificação profissional inicial contribuiu, também, como forma de possibilitar aos educandos da EJA, para alternativas de inserção escolar que, também, apontassem, a esses sujeitos, novas oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, percebemos que os resultados mais positivos giram mais em torno do aumento da escolaridade do que realmente em uma inserção ou (re)inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Quanto às contribuições que esse projeto e suas propostas curriculares poderiam oferecer para repensar o ensino público de formação profissional, destacamos de forma conclusiva, refletiu e se concretizou em uma ação governamental que atendeu, mesmo que de uma maneira ainda pequena, uma demanda real por vagas de cursos profissionalizantes. Alguns dos entrevistados consideraram o projeto importante porque levava aos alunos uma qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, muitas percepções negativas foram detectadas nos depoimentos dos entrevistados, principalmente dos educadores, diretores e pedagogas que participaram do processo. A despeito disso, alguns salientaram que o projeto foi organizado e implementado quase como uma imposição e sem a participação e envolvimento de todos os sujeitos envolvidos. Na verdade, diante desse fato, evidenciamos a importância de envolvimento e maior participação de todas as instâncias na construção de um projeto, com vistas a, realmente, construir uma proposta democrática e de qualidade de educação.

No tocante às propostas curriculares, foi possível concluir que havia uma preocupação e estratégias para se organizar um currículo que articulasse “educação formal” e os aspectos da qualificação profissional. Mas, um dos aspectos levantados pelos entrevistados e que limitou o alcance desse objetivo, foi a falta de experiência e formação pedagógica dos estagiários responsáveis por ministrar o conteúdo do curso de assistente administrativo. Essa poderia ter sido uma atividade que antecederesse o início das aulas propriamente ditas: a formação pedagógica dos estagiários. Contudo, percebemos também a necessidade de formação de todos os outros profissionais envolvidos, não só quanto a aspectos conceituais ou técnicos, mas também, quanto a princípios e concepções ligados às lógicas de formação voltadas ao mercado de trabalho, e as lógicas ligadas ao mundo do trabalho. Além disso, esse trabalho exige uma contínua avaliação com a finalidade de tentar adequar o andamento do curso às opções conceituais e diretrizes da gestão vigente e dos objetivos vigentes, o que constituiu outra lacuna do projeto.

Quanto à inserção profissional, mesmo não correspondendo totalmente às expectativas dos educandos, a experiência escolar foi válida. Muitos dos egressos que já passaram pelo mercado de trabalho valorizam muito essa certificação. No último aspecto que trata do mercado de trabalho/absorção, percebemos que essa experiência foi importante para os alunos, ainda que os números indiquem pouca inserção, defende-se que os sujeitos de posse de uma certificação podem conseguir alcançar outros patamares de qualificação, sendo voltados à profissionalização ou continuidade da escolaridade. Cabe aqui voltar a ressaltar que estamos em um cenário de instabilidade no mercado de trabalho em que se predomina a lógica de organização e de tendências à elitização, então, é desafio da formação

profissional romper com essa concepção e tentar consolidar a democratização da educação.

Diante dessas constatações, podemos afirmar que a articulação entre os atores envolvidos no processo educacional é essencial para a concretização efetiva de uma política pública para a modalidade de EJA. Trata-se de garantir uma efetiva participação no pensar e no fazer as políticas educacionais de todos os sujeitos da educação. A sua efetivação não depende somente da existência de um programa de governo que tenha seus princípios traçados e definidos. Para que haja realmente uma política de Estado com caráter universal e contínuo, é preciso instigar espaços de debates, encontros que garantam as condições necessárias para a realização da prática educativa, reorganização das dinâmicas e concepção da escola e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, é importante também envolver os movimentos sociais e sociedade civil nessa discussão, buscando a luta da formação como um direito de todos e todas.

Dessa forma, é importante salientar a compreensão de que a qualificação para o trabalho é uma construção social, muito mais do que a promoção da escolarização ou a formação profissional dos sujeitos, sem deixar de ressaltar que estas últimas são condições imprescindíveis, mas jamais suficientes ou únicas para promover o desenvolvimento do sujeito social. Na relação com a modalidade de EJA articulada com a formação profissional, não podemos somente considerar um currículo que agregue uma formação técnica, voltada para uma determinada ocupação, mas sim, pensar como organizar um processo de desenvolvimento integral do sujeito, trabalhador, dentro de um contexto da sociedade capitalista (LIMA FILHO, 2008).

Para terminar, apontamos também, baseado em Arroyo (2007), que nesse acoplamento da EJA com a modalidade de educação profissional, é necessário repensar os dois campos, articular para redefinir suas concepções e diretrizes. Para tanto, deparamo-nos com a possibilidade de se repensar as teorias que enriqueçam as duas modalidades, algo ainda em construção na realidade educacional brasileira. Assim, como fazer com que essa articulação entre EJA e educação profissional forneça indicativos para a real mudança dos padrões de conhecimento, ciência e profissionalização dos sujeitos envolvidos e aplicados no processo? Arroyo (2007) ressalta a necessidade de se problematizar o trabalho como princípio educativo, isto é, não pensar em uma perspectiva generalista, mas sim, repensar as especificidades de cada trabalho e também analisar em que implica esse princípio quando nos referimos ao trabalho popular *precarizado*.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Questões teórico-práticas na educação profissional integrada à EJA: do chão da escola à literatura. In: SEMINÁRIO DE EPIEJA, 2, Belo Horizonte, 2007. **Palestra**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. (DVD).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: set de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11/2000**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. pág. 217-297. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf>. Acesso em: 15 out. de 2009.

_____. Decreto n.º 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n.º 9394, de 20 de dez. de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul. 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 39**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do decreto n.º 5154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Brasília, DF, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 04**, de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b

_____. Decreto n.º 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). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 jun. 2005a.

_____. **Portaria n.º 2080**, de junho de 2005. Estabelece no âmbito das instituições federais de ensino o PROEJA. Brasília, DF, 2005b.

_____. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 14 jul. 2006.

_____. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: formação inicial e continuada/ ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009b.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v.26, n.92, p.1115-1169, out. 2005. Número especial.

FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília Regina (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.29-40, mar.2000.

_____. Ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12, n.35, mai./ago.2007a.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de jovens e adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de professores. In: MACHADO, Maria

Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, 2008. p.119-132.

MOURA, Henrique Dante. EJA: A formação técnica integrada ao ensino médio. **EJA - Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio: boletim**, Brasília, MEC, p. 3-23, 16 set.2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n 2, p.35-50, 2007.