

TRABALHO ENCOMENDADO

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DEBATE

**Maria Emilia de Castro Rodrigues
Cláudia Borges Rodrigues
Lênin Tomazett Garcia**

Introdução

Abordaremos no presente artigo sobre a qualidade na educação de jovens e adultos (EJA), trazendo inicialmente reflexões sobre o conceito de qualidade total, bem assim o seu oposto centrado no humano, a saber, a qualidade social na educação, com as contribuições da educação popular. Num segundo momento trazemos os princípios que devem nortear o trabalho na modalidade, pautados nas contribuições desde a década de 1960, e sua contraposição no contexto de ditadura, com descompromisso por parte do poder público para com a EJA, desde a falta de destinação de verbas e uma educação supletiva aligeirada, que desconsidera o educando jovem e adulto e sua realidade na elaboração do currículo, materiais didáticos, e nas práticas pedagógicas implementadas.

Na terceira parte do artigo trazemos a retomada do período da redemocratização, cujos movimentos sociais (Movas, Fóruns de EJA) realizam uma luta pela EJA "por inteiro e não pela metade", na tentativa de conquistar elementos essenciais para que se possa realizar um atendimento do direito à EJA, com qualidade social, o que perpassa desde: gestão de sistema, infraestrutura e condições materiais, material didático, formação inicial e continuada de professores na modalidade, a organização e a vivência de uma práxis pedagógica com compromisso ético-político-social com os educandos-trabalhadores, considerando a especificidade dos sujeitos, rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária; garantindo-se o direito efetivo à educação, desde o saber ler e escrever a palavra e o mundo, à continuidade da escolarização, sobretudo à classe trabalhadora; bem como a integração entre EJA e Educação Profissional, numa perspectiva de formação integral e omnilateral.

Trata-se da construção de um capítulo que conta também com a reflexão dialogada com os depoimentos de educadoras que se encontram na gerência pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Da qualidade total à qualidade social na educação

A busca de qualidade na educação tem sido alvo de muitas reflexões. As décadas de 1980 e 1990 constituíram-se como cenários para os debates em que a qualidade era o objetivo a ser alcançado. As abordagens apontavam, não raro, para a qualidade afinada com o setor econômico, em consonância com o processo de reestruturação da economia mundial. No âmbito comercial, conforme aborda Silva (2009, p. 219) o objetivo é

demonstrar que, no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandarização próprias do âmbito mercantil.

Nesse sentido, a promoção avaliativa em larga escala, indicadores de desempenho, foram elementos essenciais impostos pelo poder público para assegurar essa concepção de qualidade total. O que se percebeu foi uma transferência do conceito de qualidade, advinda do campo dos negócios comerciais, para a esfera dos direitos sociais, nesse caso, a educação pública. As aceções de técnicos financeiros internacionais e nacionais, com repercussões nas políticas sociais, sobretudo no campo educacional, reafirmam a aprovação do referido conceito de qualidade, com prejuízo para o caráter de educação pública como direito de todos.

O contraponto foi realizado pela sociedade civil organizada, isto é, aqueles que compreendiam a educação como uma prática social e um ato político. A defesa da qualidade da educação, para esse grupo, era e continua sendo o caminho a ser trilhado, pela defesa da educação pública, gratuita, como direito de todos e dever do Estado. Conforme argumentação de Oliveira e Dourado (2009), priorizar e efetivar, de fato e de direito, a educação de qualidade como política pública, implica assegurar financiamentos destinados à educação, tornar exequível o regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, pensar em uma política de articulação entre os diversos projetos voltados para o campo educacional, concretizar a gestão democrática dos sistemas e instituições escolares, materializar a formação inicial e continuada integrada ao avanço da carreira dos profissionais da educação.

Para os referidos autores, construir uma escola de qualidade passa por subsumir a concepção de homem e de sociedade que se objetiva construir. Nesse sentido, Oliveira e Dourado (2009, p. 211) destacaram alguns aspectos dos movimentos em defesa da educação de qualidade, dentre eles: “d) o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização

histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.”

Outros componentes apontam a qualidade social necessária de ser cultivada no interior da escola, conforme abordam os autores Nardi e Schneider (2012), a estruturação do fazer pedagógico, o planejamento, a coordenação e gestão democrática na escola, as construções de diálogos da escola com os educandos e a comunidade, o estímulo à constituição da organização estudantil e dos conselhos escolares, bem como a possibilidade de construção e socialização dos conhecimentos produzidos.

A defesa da qualidade social na educação carrega também a afirmação da imprescindibilidade da redistribuição social da riqueza cultural produzida historicamente ao longo da existência humana. No campo da EJA, essa necessidade é ainda mais premente, portanto o grande desafio está na consolidação de políticas de Estado na concretização da Educação como direito para jovens e adultos e sua inclusão no sistema nacional de educação.

Coerente com a perspectiva da qualidade social da educação a entrevistada 1 (25/06/2013) se posicionou dizendo:

[...] quando a gente em 2006 fez a opção de ofertar o curso de educação de jovens e adultos no antigo CEFET [...] a construir um itinerário formativo para estes sujeitos, para a gente já estava implícito que a qualidade tem uma dimensão social. O fato de nós escolhermos trabalhar com a educação de jovens e adultos nos fez pensar que a qualidade estava para além de uma qualidade apenas acadêmica, e ela extrapola para uma qualidade que a instituição deve ter que é a qualidade social. Num país onde a gente tem uma problemática social muito grave, que vem da nossa condição de dependência, da nossa condição histórica, a gente sabe que esta condição social não está resolvida, há uma desigualdade enorme na nossa sociedade, fundamentalmente na distribuição de riqueza e da forma como o nosso país se coloca frente à dinâmica do modo de produção capitalista [...]. E do ponto de vista de perguntar o que é qualidade educacional num país que tem esta característica, você não pode simplesmente se limitar a uma qualidade acadêmica. É preciso compreender que a qualidade tem que perpassar a questão social, a compreensão de que país é esse, criar um ambiente que não seja para apenas alguns [...].

A gente sempre pensou quando abrimos em 2006, o Proeja¹ dentro do Instituto Federal, era para tentar dar uma nova cara [...] para esta instituição que até então tinha como pressuposto de qualidade, a parte apenas

¹ Com o Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja - é criado. Depois de acirrados debates, houve a promulgação do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Nesse novo decreto, ampliava-se a oportunidade de ofertas de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA, o que resultou então na criação do Proeja-FIC. (BRASIL, 2007)

acadêmica. Tanto é que se fazia um processo seletivo para a entrada de um público de uma determinada classe social. Isso [...] acabou por nos limitarmos a apenas as classes alta ou classe média alta, inclusive porque a qualidade dos nossos processos seletivos [...] é a qualidade que vai ao encontro da formação que estas classes sociais dão para os filhos. E até é interessante que no processo de entrada dos estudantes da educação de jovens e adultos nós tivemos de pensar num processo de acesso a nossa instituição que tivesse um outro tipo de qualidade. Uma qualidade que viesse ao encontro do perfil desse público, uma qualidade que viesse traduzida também num processo democrático, uma qualidade onde o foco não é somente o resultado em si, mas todo um processo de buscar o acesso a permanência e o término com êxito.

Mas como pensar esta questão da qualidade social na EJA? O que ela pressupõe?

A qualidade social da educação de jovens e adultos

Na expectativa de verticalizar o debate para EJA, pensamos em tomarmos alguns marcos históricos: o primeiro diz respeito ao final da década de 1950 e início de 1960 em que a educação popular trouxe a ideia da qualidade social, pois conforme Brandão (2008), em nossa história algumas situações precisam ser entendidas como uma alternativa de projeto cultural por meio da educação popular, como no caso da década de 1960, o esforço desenvolvido por Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), os quais, levavam o teatro ao povo como forma de discutir criticamente os problemas sociais. Nesta perspectiva também caminharam os Movimentos de Cultura Popular (MCP) promoveram programas de alfabetização de cunho político, como a proposta de Paulo Freire, e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvida em Natal, por Moacyr de Góes. O Movimento de Educação de Base (MEB), apoiado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pela ala progressista da Igreja Católica. (FÁVERO, 2004)

Conforme Brandão (2008), o que caracteriza a educação popular é a possibilidade constante de retomar como novo a tradição pedagógica fundamentada em quatro ideias: construção de uma nova sociedade; direito de participação das pessoas nas mudanças contínuas da sociedade; constituição de sujeitos históricos; direito à educação aos excluídos, para além da qualidade com a garantia de uma educação pensada a partir dos grupos subalternos. Trata-se, portanto, de uma opção de trabalho não só direcionada para a classe trabalhadora, mas construída com ela e sob seus interesses de classe. Uma educação que possibilite aos trabalhadores, em especial

jovens e adultos, serem dirigentes autônomos de uma sociedade mais justa e não apenas dirigidos. Como também afirma a entrevistada 2 (02/07/2013) ao afirmar que:

Para pensar em qualidade na educação pública a gente tem de demarcar esta questão. E a primeira demarcação é que a gente vai falar de qualidade social, não é qualquer qualidade que serve na educação pública no geral. Na educação de jovens e adultos é fundamental fazer esta demarcação, do ponto de vista dos educandos, desses sujeitos que a gente vai estar atendendo. Então pensar em qualidade social é pensar em vários elementos da EJA para que ela possa de fato atender estes educandos e garantir esse aspecto da educação.

São elementos como a forma de atendimento, formação inicial e continuada dos profissionais, o construir e vivenciar um currículo significativo que tome a realidade social como ponto de partida e de chegada com vistas a contribuir para que individual e coletivamente os educandos tenham ferramentas de luta para a transformação social.

Se hoje a fala da entrevistada 1 (25/06/2013) nos aponta que:

[...] este é um público que nos cutuca, que nos força a ampliar nossos conceitos, a redimensionar a nossa prática. Hoje já não dá para falar que a qualidade é só acadêmica, mas ela é acadêmica, social e ela é relativa aos sujeitos que atende. Então um curso de qualidade no Proeja, [...] é um curso de qualidade com as características dos sujeitos. Significa que vamos estar formando sujeitos com várias especificidades e que vão encontrar na nossa sociedade espaço [...]. Não é uma qualidade menor ou maior, são qualidades diferentes...

Ao discutir qualidade na educação de jovens e adultos, buscando compreendê-la no primeiro marco histórico, é preciso buscar a abordagem da formação dos educadores, o currículo, metodologias, os sujeitos da EJA, as condições materiais para formação, assim, podemos dizer que conforme Costa (2008, p. 18)

Pode-se afirmar que um dos marcos na história da EJA no Brasil ocorreu no ano 1958, com o “Seminário Regional de Recife”, evento preparatório para o “II Congresso Nacional da Educação de Adultos”. Nele, o educador Paulo Freire chamou a atenção para a necessidade de revisão dos métodos e processos educativos até então adotados, na perspectiva de assegurar uma maior participação dos educandos no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, propunham-se discussões, trabalhos em grupos e a utilização de recursos audiovisuais, a fim de que fossem suscitadas, reflexões sobre sua importância para a construção de seu próprio conhecimento. Isso contribuiu para que os educadores refletissem sobre suas concepções e preconceitos acerca dessa modalidade de ensino.

As reflexões advindas do referido Congresso, somadas posteriormente com as constantes formações aos educadores, sobretudo populares, resguardavam sempre a preocupação de conhecer a realidade dos educandos e aproximá-la do processo de construção do conhecimento. Como destaca Rodrigues (2008, p.146) em sua pesquisa sobre Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás,

Os agentes dos vários movimentos populares existentes em Goiás trocavam idéias entre si, tanto nos encontros estaduais e nacionais, quanto através da participação em atividades e movimentos estudantis (UEE, UNE), religiosos (JUC) educacionais (MEB) ou de partidos políticos da época (PC, AP), como nos fala Peixoto Filho: [...] participava[mos] de tudo: treinamento de monitores, discussões, reuniões, [...] porque [...] a equipe técnica central do MEB, [...] elas tinham as responsabilidades delas [...] muito claro [...] mas a gente vivia lá no MEB, em frente à [...] Praça da Catedral. Nós vivíamos lá [...] ouvindo, participava, discutia [...] e via a aula [...] e depois ou [...] ia pra UEE [...] pra reunião da JUC, ou da AP, ou do CPC. A gente emendava do MEB pro CPC, pra UEE. [...] me lembro de muitas vezes [...] ir lá [...] porque de lá nós íamos fazer uma pichação, uma campanha, [...] ensaiar peça de teatro ou fazer uma reunião do CPC pra programar qualquer coisa.[...] E nós estávamos sempre ali em volta das pessoas [...], a gente via a elaboração de textos e de programas [...]. E depois também ia correndo pros treinamentos, tem viagem, precisa de alguém pra poder acompanhar, não tem técnico suficiente, tem alguém sempre, da AP, da JUC, ou alguém que trabalha com o pessoal do CPC e vai junto, não é, nas reuniões de sindicato (entrevista, 08/08/2006).

A contribuição desses movimentos no sentido de marcar a especificidade da educação de adultos foi um divisor de águas, pois embora as condições materiais, as instalações físicas fossem improvisadas e na maioria das vezes sob o teto de capim, o olhar era de fato para os sujeitos, isto é, esta parcela da população à qual se havia negado o acesso ao conhecimento escolar sistematizado, ou a chance de produzir um novo conhecimento.

Com o início da ditadura militar, a partir de 1964, esses movimentos foram cassados, em lugar da proposta de intensificação da luta política ideológica por meio da formação, da alfabetização, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, em 1967, como a formação dedicada aos jovens e adultos. Por meio dessa ação, o Estado autoritário assegurava o controle político e ideológico desse segmento. Além disso, era necessário investir na qualificação da população, a fim de que o projeto desenvolvimentista – assentado na teoria do capital humano, proposto pelos militares - fosse efetivado.

Assim, chegamos ao segundo marco histórico, em 1971, conforme Germano (2005), a organização do Ensino Supletivo, com a promulgação da Lei 5.692, Lei de Diretrizes e Base do Ensino do 1º e 2º graus. O governo militar pretendia assegurar a escolarização para os jovens e adultos por meio de um ensino aligeirado sem pretensão ou estímulo à continuidade da formação escolar para o segmento de jovens e adultos. Conforme Paiva (1987), o material utilizado para formação desse grupo não representava nada de sua realidade. Os materiais utilizados eram constantes sobras do

diurno e os professores que assumiam essas turmas, geralmente era para assegurar mais um reforço financeiro, isto é, assumiam essas salas no noturno para complementar o trabalho do diurno. Embora apresente caráter formal nas escolas, a estrutura voltada para atender esse público demonstrava descaso por parte do poder público, que mais uma vez não valorizou esse público que essencialmente são trabalhadores e na maioria com baixa renda.

O terceiro marco histórico, apontamos a década de 1980, período da redemocratização social e política do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Educação de Jovens e Adultos viveu, no plano jurídico², a afirmação de um direito à educação básica, o que, por sua vez, não foi consolidado como direito no campo das políticas públicas. Mas o período de redemocratização foi também marcado pela retomada dos movimentos de defesa dos direitos políticos e sociais de todos. Experiências de governos democráticos populares também propiciaram essa busca de direito de todos à educação pública e de qualidade.

Em São Paulo, no ano de 1989, Paulo Freire, à frente da Secretaria Municipal de Educação, consolidou o Movimento de Alfabetização – Mova, que se desenvolveu por outros estados brasileiros. Esse movimento de alfabetização tinha o caráter de retomar a concepção e prática pedagógica dos movimentos de cultura popular da década de 1960. Paulo Freire insistiu em propor práticas participativas de escuta à comunidade escolar. Defendia a ideia que os educandos também tinham responsabilidade na organização programática dos conteúdos, em suas palavras: “não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais, de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto.” (FREIRE, 1994, p. 110).

E a escuta à voz destes sujeitos que fazem a escola, e no caso específico da EJA, por meio de diálogos é fundamental, e tem se configurado em práticas constantes na construção do Proeja no IFG e nas escolas de Proeja FIC da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ainda que sejam portadores de desafios permanentes. Segundo a entrevistada 1 (25/06/2013):

² A referência da EJA na LDB 9.394/1996 reafirma o direito de os jovens e adultos trabalhadores terem acesso ao ensino básico dentro de suas condições e especificidades. O Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, contribui para apresentar possibilidades de atendimentos aos educandos da EJA, que atenda a realidade específica desse grupo, mas assegure a qualidade merecida a esse sujeitos.

No campus Goiânia de 2006 até 2012 [...] ofertamos apenas o Curso Técnico Integrado em Serviço de Alimentação e a partir de 2010 passou a se chamar Curso Técnico Integrado em Cozinha para adaptar ao catálogo e somente neste ano de 2013 [...] mais dois cursos relacionados com área de transporte e de informática [...]. É importante esclarecer que dentro da instituição o fato da educação de jovens e adultos estar aqui não é para abaixar a qualidade, é para ampliar o conceito de qualidade, para diferenciar o que é qualidade. [...]

Contudo, esta qualidade não cai do céu, demanda uma ação séria e consequente dos governos (municipal, estadual, federal), instituições, educadores, na construção de uma política pública de estado que garanta condições de infraestrutura, materiais didático pedagógico, formação inicial e continuada, etc. para o atendimento desta modalidade educacional. Em consonância a esta perspectiva a forma de atendimento aos sujeitos da EJA precisa considerar a diversidade de demanda existente na modalidade da educação básica, como aponta a entrevistada 2 (02/07/2013):

E um dos aspectos que favorece a qualidade social dentro das escolas é a forma de organização do atendimento a esses sujeitos. Então não dá para pensar em sujeitos diferentes, com necessidades diferentes, de uma só forma. [...] e a Rede Municipal tem esta preocupação e constitui na sua proposta várias formas de atendimento. Uma delas está no primeiro segmento, onde a gente atende nas escolas em quatro etapas, e atende aos sujeitos que não pode estar estudando na escola ou durante o noturno: são pessoas mais idosas, que estudam em associações e que têm este atendimento. Esse atendimento fora da escola [espaço escolar] se estende também para o segundo segmento, de 5ª a 8ª séries. Na 5ª a 8ª séries esse atendimento nas escolas com quatro turmas ou mais, garantindo uma série (5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries), ou em turmas multisseriadas, com duas ou três turmas, naqueles locais onde a demanda é muito baixa, mas a rede tem o compromisso de atender esses educandos. Então ela garante esse atendimento de forma diferenciada. [...] Nós temos também o atendimento em dez escolas, a educação básica integrada à qualificação profissional. Estamos hoje com algumas parcerias, como com o Instituto Federal de Educação e a Universidade Federal de Goiás, através da Faculdade de Educação, para desenvolver também esta forma de atendimento à e EJA. Então a Rede tem essa preocupação de saber que uma única forma de atendimento não vai garantir que esses educandos tenham inserção na escola e que isto seja feito com qualidade social.

Além da preocupação em chegar até onde o educando está, garantindo-lhe o acesso à educação, outros elementos, como dissemos, confluem para que a qualidade social da EJA seja garantida. Entre eles a questão da formação inicial e continuada de professores é fundamental. Como nos relatam as entrevistadas:

[...] junto com esse trabalho criamos toda uma dinâmica: criamos curso de especialização, cursos de formação inicial e continuada, formamos pesquisadores na área da educação de jovens e adultos. [...] Mas também um ganho muito grande que foi incorporar a EJA em todas as licenciaturas do IFEs de Goiás, de todos os campus, a disciplina de EJA. E é interessante porque a gente vê hoje por dentro da instituição uma discussão bem mais consolidada sobre a EJA [...]: muitos alunos têm nos procurado para fazer o TCC nessa área, para fazer pesquisa, artigos. Temos buscado parcerias nos

estágios na área da EJA, no PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência] na área da EJA. Então se tem um leque de ações que trouxe de fato a discussão da EJA e na esteira dela, uma série de sujeitos que até então estavam excluídos da instituição: a questão étnico racial, dos portadores de deficiência, dos alunos oriundos da escola pública. Enfim há um processo de ampliação, há um embate que está posto na instituição de assunção destes sujeitos. E isto veio inaugurado pela EJA lá em 2006. (Entrevistada 1, 25/06/2013)

Outro aspecto importante e significativo para avançar nesta questão da qualidade é a formação dos profissionais da EJA: temos a formação continuada garantida para todos os profissionais do primeiro segmento, no horário de trabalho; temos a formação que ainda não está para todos do segundo segmento, mas ela atende uma parte significativa desses profissionais. Nós temos também a formação para as dez escolas que estão atendendo hoje a educação básica com a qualificação profissional, com a formação no horário de trabalho para todos os profissionais destas escolas. Então há uma preocupação desta secretaria com que se garanta uma formação qualificada, que faça esse diálogo com a prática, tenha essa imersão na prática, mas também possa teorizar essa prática, isso vai refletir diretamente em nosso aluno. (Entrevistada 2, 02/07/2013)

Formação inicial e continuada assegurada aos profissionais que atuam com esta modalidade, considerando os sujeitos a quem ela se direciona, que compõe uma luta histórica pela garantia do direito de acesso, continuidade e conclusão com sucesso a uma educação básica de qualidade social para jovens e adultos trabalhadores, que tem tido expressão também via outro movimento que é preciso destacar, os Fóruns de EJA espalhados pelo Brasil afora, criados desde 1996. Conforme Machado (2008, p. 169):

Esse movimento, de 1996 até os dias atuais, promoveu a mobilização dos diversos estados da federação, sendo que os fóruns, hoje, estão presentes em todos eles e no Distrito Federal, constituindo-se, em alguns estados, por uma organização descentralizada em vários fóruns regionais.

Esse movimento tem contribuído não somente com a valorização do diálogo a ser desenvolvido com educadores e educandos dessa modalidade, mas também tem sido um espaço de formação continuada dos educadores, resguardando sempre a especificidade da modalidade. Para além dessa contribuição, os Fóruns também representam espaços de reivindicações e tem buscado propiciar condições para assegurar direitos aos jovens, adultos e idosos, frente ao poder público.

O último marco histórico refere-se ao período de 2000, com a condição de integração da EJA com a educação profissional. A necessidade de um diálogo mais profícuo da EJA com o mundo do trabalho trouxe um olhar mais voltado para os sujeitos trabalhadores estudantes dessa modalidade. Vivenciar essa construção

pedagógica tem sido um grande desafio por aqueles que têm assumido o Proeja. Nesse sentido a entrevistada 1 (25/06/2013) nos revela:

[...] Nós fizemos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para a oferta do Proeja FIC, que é uma qualificação profissional para os alunos que estão no município, que estão fazendo o ensino fundamental. Foi uma experiência piloto na Escola Municipal de Tempo Integral Jardim Novo Mundo, com o curso voltado para a área de cozinha, mas que a partir deste curso, que foi uma experiência exitosa. Nós temos relatos, estudos, publicações relativas a esta experiência e essa experiência deu o tom do que se quer ofertar nesse ano no Proeja FIC. Novamente nós articulamos o projeto, mas agora articulando com o bolsa formação do Pronatec. Só quem dá o tom pedagógico, da formação, do itinerário formativo é justamente a concepção do Proeja FIC, mas como existe toda uma dificuldade hoje no MEC de estar colocando as questões da educação fora do que chamam hoje de Pronatec estamos tentando não perder toda a experiência de educação de jovens e adultos integrada, que leva para a elevação da escola, na perspectiva da emancipação do trabalhador. Enfim, mas articulando com o que é possível hoje [...] no âmbito da educação profissional. Hoje o governo, no âmbito da educação profissional, coloca a questão do Pronatec de uma maneira muito forte. Então a gente tem tentado apropriar do bolsa formação, na perspectiva de consolidar uma prática educativa que muitas vezes vai na contramão do que é colocado no bolsa formação.

Na construção de uma prática pedagógica que garanta o acesso aos conhecimentos técnico-científicos gerais e da educação geral, articulados aos saberes dos educandos, dando-lhes sentido e significado, a proposta do diálogo constante entre as várias disciplinas, sobretudo aquelas da educação profissional, tem sido o caminho percorrido pelos profissionais da educação. As várias possibilidades de formações continuadas oferecidas aos educadores têm contribuído para a reflexão acerca do material didático e a necessidade de reconstrução do mesmo, o que revela o objetivo da aproximação dos conteúdos sistematizados historicamente com a realidade dos trabalhadores estudantes. Reafirmam a concepção da qualidade social, em que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, conforme aborda Freire (2004, p. 30)

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

E como nos fala uma das entrevistadas, no processo de formação dos profissionais, para que a voz, os conhecimentos a perspectiva de classe social dos educandos trabalhadores sejam considerados, explicitados e trabalhados com vistas a terem ferramentas para serem dirigentes e não apenas dirigidos, passa pela construção curricular. E nesse processo:

[...] um outro aspecto que a gente tem uma preocupação grande é com as nossas referências. Então construir um currículo nessa perspectiva de se garantir uma educação com qualidade para os nossos alunos, não pode ser qualquer currículo e nem pensado com qualquer autor. Tem que ser pensado com teóricos que realmente venha trazer para nós a possibilidade de transformação, a possibilidade de mudança na vida desses educandos. E a gente tem como referência curricular fundamental Paulo Freire, a gente também trabalha com alguns autores [...] como Vygotsky, Martha Khol e tantos outros [...]. A nossa proposta a gente pode definir como dialógica, tendo [...] o trabalho como princípio educativo. E esses elementos se juntam para que a gente de fato tenha uma proposta que responda e possibilite aos nossos educandos terem um diferencial na sua formação acadêmica. (Entrevistada 2, 02/07/2013)

Neste sentido, para construir um currículo se inicia com a pesquisa de campo junto aos sujeitos e sua realidade social, com vistas à realizar o diagnóstico para conhecer os educandos, uma primeira ação necessária para concretizar a formação proposta. Uma outra questão fundamental refere-se à concepção de sujeito ao qual a educação destina-se. No caso da EJA é recorrente se falar em sujeito da EJA, mas permanecem certas obscuridades na compreensão deste sujeito, de suas determinações fundamentais que orientam a prática pedagógica e política do ato educativo.

A integração da EJA com a Educação Profissional deve ser desenvolvida pela compreensão de sujeito, educação e sociedade, tendo o conceito de omnilateralidade como sustentação da proposta de integração. Este fundamento tensiona a crítica à sociedade industrial que fragmenta o sujeito e as propostas de educação do trabalhador que se pautem pelo enfrentamento desta sociedade na busca pela transformação das relações sociais.

Se acompanharmos Karl Marx, veremos que na sociedade industrial, o homem estranha não só os objetos que produz, mas também a si, no ato mesmo da produção. E esta produção estranhada é o fundamento que reduz o homem de sua genericidade à condição de objeto. Com o próprio Marx:

O estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto de sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? (2008, p.82)

No trabalho é que o homem se estranha, se nega como sujeito, e tal negatividade, constitutiva da produção da vida, alcança todas as dimensões das relações sociais. Desta forma, vivendo numa sociedade da negação, os sujeitos se enfrentam com a necessária superação desta ordem sociometabólica.

O campo da sociabilidade que podemos, com a educação, reivindicar, é do gênero humano. Entendido como o livre desenvolvimento de todas as potencialidades do ser, o humano pode se apropriar do que lhe é essencial: o trabalho livre do crivo da propriedade privada. O potencial de análise que este conceito traz para o aluno de EJA é algo substancial, pois com um recorte diferenciado, o aluno jovem e adulto, tem de incorporar à sua jornada diária de trabalho, o tempo destinado à educação. Se tomarmos o capítulo sobre a Jornada de Trabalho, no primeiro volume de O Capital, Marx revela que na jornada de trabalho está escondida a mais-valia, quando o trabalhador trabalha um ciclo de jornada de trabalho e parece ser pago por este ciclo, enquanto na verdade o que lhe é entregue é o salário, como expressão do que lhe é necessário somente para reproduzir a sua mercadoria (a força de trabalho) e retornar no outro dia para continuar o trabalho.

Se pensarmos que os trabalhadores em geral, têm na jornada de trabalho a expressão do lucro que geram aos capitalistas e uma parte menor que lhe é destinada para reprodução de sua própria força, o aluno de EJA que se dedica aos estudos no período do “não-trabalho”, sobrepõe mais uma determinação à sua condição de exploração no seio das relações sociais, qual seja: se responsabiliza e dedica um tempo a mais para se reproduzir, ou seja, estende a sua jornada de trabalho por mais horas durante o dia, sob as pressões de que se não o fizer estará mais factível às consequências do desemprego estrutural. A jornada de trabalho como o tempo de trabalho que inclui o trabalho gerador de lucro e o trabalho de reprodução da força de trabalho, é constitutivo também da vida dos que estão na informalidade, com o agravamento das condições e possibilidades de garantia de existência destes sujeitos, que de acordo com Costa (2008) constituem grande parte dos alunos de EJA.

Os alunos de EJA neste caso, além de enfrentar a informalidade, quando buscam alternativas de melhorar suas condições de reprodução na sociedade, também incluem nas suas jornadas de trabalho a responsabilidade pela própria formação para o mundo do trabalho, ou seja, a jornada de trabalho “flexibilizada” não é privilégio dos que estão nas indústrias, mas alcança todos os níveis de produção, dos mais elaborados até os mais precarizados.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz de sua atividade vital mesma objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital

consciente distingue o homem imediatamente de sua atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência. (2008, p. 85)

O entendimento que a educação deve se direcionar pela realização do sujeito em sua omnilateralidade significa a luta por realizar a vida genérica do homem sem tal inversão, crivada pela propriedade privada. Obviamente que esta é uma luta que se trava diuturnamente, e as condições para tal realização estão no campo das objetivações materialmente determinadas pela práxis, ou seja, como travessia que ao se fazer não pode senão como enfrentamento.

Neste sentido, a experiência do Proeja-FIC desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em parceria com IFG, Campi Goiânia, e a Universidade Federal de Goiás, revela na construção cotidiana, sobretudo por ser um projeto novo, as ações desenvolvidas a partir de reflexões e diversos diálogos. O desafio maior está na concretização do currículo integrado. O projeto pedagógico aponta a metodologia dos eixos temáticos na perspectiva de nortear e possibilitar o diálogo entre os componentes curriculares da educação básica, em relação ao currículo da educação profissional.

Considerações inconclusas

O debate acerca da qualidade da EJA pode, certamente, iluminar os desafios para a educação pública socialmente referenciada, pois caracteriza o campo da EJA pelos referenciais do trabalho enquanto fundamento da sociedade, se localizando pelas necessidades da classe trabalhadora: de se formar, buscar melhores condições de vida e neste processo, construir formas de luta e superação desta sociedade, que a cada tempo se desenvolve complexificando as formas de produção, reprodução e de superação.

A questão da qualidade social da EJA acompanha esse desenvolvimento e os problemas de sua realização aumentam de complexidade na medida em que a integração com a Educação Profissional se torna uma necessidade em consonância com bandeiras históricas da classe trabalhadora, mas ao mesmo tempo, atende às demandas do mundo do trabalho, vindo desde a indústria até o mundo da informalidade. A educação profissional pode, em sua integração com a educação básica, representar um ganho substancial na vida dos alunos, ao mesmo tempo em que pode reforçar a desigualdade.

A parceria entre instâncias como as Secretarias de Educação, com Universidade e IFG são um caminho necessário. Mais do que interessante, profícuo, o desenvolvimento de ações em conjunto com propósito de garantir os princípios da educação pública e de qualidade social. O desafio para a concretização dessa proposta refere-se à gestão, formação de professores e reorganização das formas de oferta da EJA, seus tempos e espaços com vistas à realização do currículo integrado.

Os fundamentos do trabalho como seleção, organização e sistematização do conhecimento escolar possibilita a travessia proposta pelo currículo integrado. Os fundamentos políticos e científicos organizados numa mesma direção é possibilidade que somente a escola pública pode implementar pela sua vinculação de classe. O crivo da práxis social, tomado como ponto de partida orienta o conhecimento escolar quando resgata os rudimentos científicos da ciência e tecnologia, em sua produção, e começa a modificar a situação do Brasil de dependente para uma nação produtora de ciência e tecnologia. Sendo este conhecimento produzido na esfera pública de educação, tem-se uma grande contribuição ao avanço da nação que não fica apropriada pelas empresas, mas se localiza no escopo de uma política de Estado.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

_____. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 24 de junho de 2005.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria 2.080*. Brasília, MEC, 2005.

_____. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. *Diário Oficial da União*, de 14/07/2006.

_____. MEC, SETEC. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2007.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Comunicados do IPEA. *PNAD 2009 - Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas*. nº 66 de 18 de novembro de 2010.

CIAVATTA. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.).

Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora*. MACHADO, Maria Margarida.(org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. COSTA, João Ribas da. *Educação Fundamental: Pelo Rádio*. Imprimatur. São Paulo. 1956.

COSTA, Cláudia B. *O trabalhador-aluno da Eaja: desafios no processo ensino-aprendizagem*, 2008. Dissertação (mestrado) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia-GO

_____; MACHADO, Maria Margarida. *Proeja-FIC: uma alternativa de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores*. In: DUARTE, Aldimar J.;

GUIMARÃES, Maria Tereza C. (orgs). *Processos Formativos de Jovens na EJA em Goiás*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012.p. 89-107.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NARDI, Elton L.; SCHNEIDER, Marilda P. *Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012 <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola. 1987.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Tese de doutorado: *Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

SILVA, Maria Abádia. *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. *Cadernos CEDES* vol. 29 no. 78, Campinas mai/ago.2009

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005

Entrevistas:

Entrevistada 1: CASTRO, Mad' Ana Desirée Ribeiro de. *Qualidade na Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia, 25/06/2013. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 2p. Digitado. (Pró-Reitora de Extensão do IFG)

Entrevistada 2: MELO, Márcia Pereira. *Qualidade na Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia, 02/07/2013. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 1p. Digitado. (Chefe da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos).

MINICURRÍCULO DOS AUTORES

Maria Emilia de Castro Rodrigues

Doutora em Educação (UFG/2008). Mestre em Educação Brasileira (UFG/2000). Especialista em Alfabetização (UFG/1990; UCG/1989). Pedagoga (UFG/1986). Professora da Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa do Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Estado do Centro-Oeste; Observatório da Educação/Capes e da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com

Cláudia Borges Costa

Doutoranda em Educação (UNB). Mestre em Educação Brasileira (PUC/2008). Especialista em Docência Universitária (UEG/2003) Professora da Rede Municipal de Goiânia. Membro do Grupo de Pesquisa do Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Estado do Centro-Oeste. Subprojeto - Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória. Membro da Coordenação Colegiada do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: cbc2111@gmail.com

Lênin Tomazett Garcia

Doutorando em Educação (UFG). Mestre em Educação Brasileira (UFG/2010). Especialista Docência Universitária (UEG/ 2007). Coordenador do Grupo de Estudos em Karl Marx, no Nucleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura. (2011-2013). Pesquisa os processos constitutivos da Educação de Jovens e Adultos e Revolução Burguesa no Brasil.

E-mail: lenintomazettgarcia@gmail.com