

# Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA

Possibilities for the EJA, opportunities for professional  
education: the PROEJA

Simone Valdete dos Santos\*

**Resumo:** Analiso, neste trabalho, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como seu caráter inédito e aleatório. Inédito, porque articula a EJA e a Educação profissional na escola regular, inicialmente nas escolas técnicas federais, na tentativa de romper com os históricos processos de exclusão do jovem e adulto trabalhador. Aleatório na compreensão do aluno como figura de desordem, em relação à ordem estabelecida aos tempos, às aprendizagens, aos processos, conforme as elaborações de Georges Balandier. Da mesma forma, a fagocitose de um currículo, filiado à contribuição do filósofo argentino Rodolfo Kush, que não é de EJA, tampouco de Educação Profissional, é uma proposta fagocitada

**Abstract:** I analyze this work, the Integration Program of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adults (PROEJA) as well as its unprecedented nature and random. Unprecedented, because it articulates the EJA and professional education in regular schools, initially in the federal technical schools in an attempt to break with the historical processes of exclusion of young and adult workers. Random understanding the student as a figure of disorder in relation to the established order to the times, the learning, the processes, as elaborations of Georges Balandier. Likewise, the phagocytosis of a curriculum, affiliated to the contribution of the Argentine philosopher Rudolf Kush, which is not EJA, neither of Professional Education, a proposal is phagocitized

---

\* Doutora em Educação, professora da UFRGS, GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

na perspectiva de elevação de escolaridade. O estudo está inserido no projeto de pesquisa intitulado: Experiências da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul, conforme o edital PROEJA CAPES/SETEC 03/2006.

**Palavras-chave:** PROEJA; ensino-aprendizagem; currículo; trabalho e educação.

in the perspective of raising the educational level. The study was part of the research project entitled: Experiences of Professional and Technological Education Integrated to Education for Youths and Adults in the state of Rio Grande do Sul, according to the edict PROEJA CAPES/SETEC 03/2006.

**Keywords:** PROEJA; teaching and learning, curriculum, work and education.

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto presidencial 5.840 de 13 de julho de 2006, constitui um campo epistemológico e político inédito, com vistas ao aleatório.

O caráter inédito corresponde ao fato da ocorrência das vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédito nessas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, selecionando os *excelescentes* dentre os *excelescentes*, sujeitos estes, na sua maioria, bem distantes do perfil do público da EJA.

A Integração da EJA à Educação Profissional pode ser denominada como inédita enquanto proposição do Ministério da Educação, pois a Central Única dos Trabalhadores (CUT) vinha implementando o Programa Integrar, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob financiamento do PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional), o qual contemplava recuperação de escolaridade com Educação Profissional. No Estado do Rio Grande do Sul, a certificação do Integrar ocorria pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Pelotas. Tal programa estava inserido, ao fim e ao cabo, no Ministério do Trabalho, não no Ministério da Educação, a exemplo do PROEJA, possuía também um projeto político pedagógico com apenas um professor para ministrar as aulas de formação geral e outro para as aulas de formação profissional. A tese de doutorado de Mascellani (1999) e as dissertações de mestrado de Máximo (2002), Quaresma (2004), Silva (2003) e Cantu (2003) descrevem a execução do Integrar em diferentes estados do Brasil.

Desde 2006 está normatizado por tal decreto que 10% das vagas das instituições federais de Educação Básica Profissional devem ser destinadas ao PROEJA, ampliando as vagas a partir de 2007, sendo todas essas vagas de nível médio, constituindo assim a oferta da rede federal de Educação Profissional subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

O decreto então prevê expansão para as redes municipais e estaduais, sendo prevista, também, a possibilidade de colaboração entre tais entes públicos, na oferta de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio integrados à Educação Profissional, estando a certificação do nível fundamental vinculada à formação inicial e continuada de trabalhadores e o nível médio vinculado à formação técnica subordinada ao título profissional, conforme o texto do decreto:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

A separação da Educação Profissional à formação geral foi regulamentada pelo decreto 2.208/97, de autoria do então governo de Fernando Henrique Cardoso. A atual gestão do governo federal regulamentou o decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o 2.208/97, voltando a privilegiar a integração da Educação Profissional à formação geral, prevendo os modos: concomitante, quando o curso de Educação Profissional ocorre junto à formação geral, na maioria das vezes em outro turno, ou subsequente, denominado também como pós-médio, pois o estudante cursa o nível médio e depois se matricula em curso de Educação Profissional. Tais alternativas colocadas pelo atual governo no formato de currículo integrado são discutidas no texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

A regulamentação do PROEJA coloca como possibilidade ao currículo as duas modalidades: integrado e concomitante, pois várias escolas, a exemplo da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, optaram pela formação profissional, quando da execução do decreto 2.208/97, diminuindo seus quadros de professores de formação geral, o que inviabilizaria a execução do PROEJA no formato exclusivo de currículo integrado.

O decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 substituiu o decreto 5.478, de 24 de junho de 2005 na normatização do PROEJA, sendo que este último possuía equívocos, tais como, a carga horária máxima dos cursos de nível médio, quanto o usual em Educação é a carga horária mínima. O novo decreto ampliou para Educação Básica, em substituição ao foco do decreto 5.478 o qual era Ensino Médio.

Tal mudança, acompanhada de documentos base indicadores de propostas para o Ensino Médio no ano de 2006; para o Ensino Fundamental e a especificidade do PROEJA Indígena, datados de agosto de 2007. Há também a perspectiva, conforme gestores atuais da SETEC, na elaboração do documento base para o PROEJA prisional, ou seja, um documento base vinculado à rede de atendimento sócio educativo para jovens em conflitos com a lei, presídios para a demanda dos aprisionados adultos.

Na segunda metade de 2005, foram organizadas 15 oficinas estaduais com gestores da SETEC e equipes das escolas federais, na compreensão da proposta; e, o recebimento, pelas escolas federais, de um recurso para a manutenção inicial das vagas, correspondendo a um conjunto de estratégias viabilizadas pela SETEC na criação de um ambiente favorável à proposta junto à rede federal.

Os trabalhos de Noro (2007) e Silva (2007) analisam as resistências dos professores das escolas técnicas federais em relação ao PROEJA, o fato de não terem formação pedagógica na atuação com o aluno da EJA; a instituição necessitar de assistência ao transporte, à alimentação escolar para garantir a permanência desse aluno, estratégias de assistência até então consideradas dispensáveis para o aluno tradicional dos cursos de Educação Profissional, entre outras questões.

No monitoramento de tal política, foram organizados grupos de pesquisa conforme o edital PROEJA CAPES/SETEC 03/2006, estando a presente reflexão circunscrita no projeto de pesquisa intitulado: Experiências da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul.

Por sua vez, o caráter aleatório do PROEJA ocorre na compreensão do aluno, da aluna da EJA como figura de desordem em relação à ordem estabelecida pela escola moderna no que diz respeito aos tempos, às aprendizagens e aos processos, conforme as elaborações de Georges Balandier, na compreensão que há sempre ordem na desordem.

Da mesma forma, a fagocitose de um currículo, filiado à contribuição do filósofo argentino Rodolfo Kush, que não é somente de EJA, tampouco somente de Educação Profissional, é uma proposta de EJA e de Educação Profissional na perspectiva de elevação de escolaridade, seja Ensino Fundamental, seja Ensino Médio.

As origens históricas da EJA e da Educação Profissional no Brasil e, como causa e/ou consequência de tais trajetórias, a valorização da escola, sendo tal origem desencadeadora de motivações à formulação do PROEJA, enquanto experiência educativa inédita e aleatória, anunciando-se aí um campo de possibilidades. As reflexões aqui colocadas compõem a pesquisa CAPES/PROEJA: Experiências da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul.

## Origens históricas da EJA e da Educação Profissional

No Brasil, a motivação para o trabalho foi anterior à motivação para o estudo. Nossa modernidade, sustentada ideologicamente na contra-reforma, não valorizava a escola:

Em existência tão precária, contando com espaço tão diminuto de ação, ignorantes do mundo, os indivíduos não podiam alimentar expectativas em relação à escola, quanto mais que esta, prisioneira de uma visão retórica e eloqüente de saber, representava a negação da cultura e da experiência de vida da maioria das gentes, levando à repressão cultural e à exclusão social (VILLALTA, 2002, p.352-353).

A empresa escravista, de alta complexidade, como revela a obra de Gilberto Freyre “Casa Grande & Senzala” (2004), desterra e aproveita trabalhadores africanos em número significativo, sendo beneficiado *pele melhor da cultura negra da África, absorvendo elementos por assim dizer de elite* para a exploração das minas, para o cultivo no latifúndio, como mucamas “companheiras” em uma sociedade de poucas mulheres brancas. Gilberto Freyre esclarece, determinando inúmeras fontes para suas conclusões, que é o trabalho negro que compõe o Brasil, é com esses trabalhadores negros especializados de diversas origens étnicas (malês, bantos, originários do Congo, hotentonte, boximane, originários da Horn Oriental, originários do Sudão Oriental, Daomei, Benim, Axanti, Haúça, Bornu, Ioruba, originários da área do deserto berbere) na condição de escravos, que é possível a colonização, que é possível o projeto português. Muçulmanos, em grande número eram alfabetizados, portanto, leitores, distintos da situação de analfabetismo da grande maioria dos senhores e feitores.

O negro nos parece no Brasil, através de nossa vida colonial e da nossa primeira fase da vida independente, deformado pela escravidão. Pela escravidão e pela monocultura que foi o instrumento, o ponto de apoio firme, ao contrário do índio, sempre movediço (FREYRE, 2004, p. 397).

Dos índios, o conhecimento do território, a alimentação, o banho diário, os cueiros mantendo limpas as crianças pequenas, sendo os idiomas indígenas gerais produto do sincretismo de determinados idiomas indígenas e expressões do português, recorrentemente falados até a vinda da família real em 1808, embora proibido por ato legal de Marques do Pombal em 1750, quando oficializada a língua portuguesa na colônia.

Já no período do Império, o ensino de ofícios ocorria entre os brancos e pardos da colônia, entre as irmandades de negros escravos, e posteriormente, irmandades de negros livres. As primeiras letras, em algumas vezes eram associadas a esse aprendizado, outras não, como bem coloca Louro (2004, p. 444):

Os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem ‘escola de primeiras letras’, as chamadas ‘pedagogias em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império’. Mas a realidade estava, provavelmente, muito distante dessa imposição legal. Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam na maior parte das vezes por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada.

Os primeiros discursos sobre a universalização da Educação escolar no Brasil, datados dos anos 10 do século XX, narrados na clássica obra “Educação Popular e Educação de Adultos” de Vanilda Paiva, atribuem ao analfabetismo todas as mazelas sociais, conforme pronunciamento do médico Miguel Couto, na Academia Nacional de Medicina sob o título “O Êxodo dos Sertões”:

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além do crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório...

Tal depoimento foi dado em resposta à provocação do jornalista Casper Líbero que, por causa de seus pronunciamentos em favor da difusão do ensino, acusara-o de estar promovendo o extermínio da agricultura. Segundo o jornalista, “só trabalha no campo o analfabeto. Apanhando-se com dois dedos de instrução, nosso matuto toma horror ao meio e vai para as cidades engrossar o número de parasitas”. (Apud PAIVA, 1985).

O preconceito presente no discurso do médico Miguel Couto nos idos de 1910, de culpar o analfabetismo, e não a desigualdade social, pelo atraso do Brasil, em resposta ao também preconceito do jornalista Casper Líbero que desaconselhava Educação para os adultos do campo, pois esses migrariam para a cidade são entraves da Educação de Jovens e Adultos. Julgar que o pobre é pobre porque não quer aprender e lhe “concedendo” aprendizagem – “qualquer coisa serve”, “qualquer um pode ensinar esse matuto” – são preconceitos a serem enfrentados pelas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e na ampliação para a Educação Profissional, nas políticas públicas do PROEJA.

A Educação de Adultos no Brasil pode ser considerada oficial, a partir de 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) coordenada por Lourenço Filho (signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932), no governo de Eurico Gaspar Dutra. Já, a oficialidade da Educação Profissional ocorre com o presidente Nilo Peçanha, em 1909, no decreto nº 7566, de 23/12/1909, quando são criadas, dezenove escolas de artes e ofícios, as quais dão origem aos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).



Tais modalidades da Educação são instituídas pela República, vinculadas à industrialização, compondo um discurso de possível assistência aos pobres, do analfabetismo como doença social, criando uma ordem sustentada na impossibilidade.

Ao PROEJA, colocando-se o desafio de encontrar outra ordem na desordem cabe, de fato, reconhecer as aprendizagens dos jovens e adultos trabalhadores enquanto componentes curriculares, *sem partir do conhecimento dos alunos para nunca mais voltar*, mas sim de fato voltar, ou seja, proporcionar uma *escuta sensível* dos saberes dos alunos para articulá-los aos conteúdos escolares, sendo estes desenvolvidos com projetos interdisciplinares de pesquisa, com envolvimento de grupos de professores e alunos, na integração do então denominado saber científico, constituinte histórico dos currículos escolares, ao saber popular.

Da mesma forma, valorizar a pesquisa docente de *como os jovens e os adultos aprendem e apreendem este saber científico*, pois há nos meios populares saberes próprios que no ambiente escolar recebem novo significado, mas esse novo nem sempre é envolvido na luta diária pela sobrevivência, permanece como “conhecimento escolar”, legitimado por esta condição.

Na mostra técnica do CEFET de Bento Gonçalves, ocorrida no segundo semestre de 2007, um trabalho dos alunos do PROEJA foi destaque do então curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores de Nível Médio, com Habilitação em Assistente em Comércio e Serviços. O trabalho, selecionado então para a II Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica<sup>1</sup>, intitulado “O Preço de um Sonho” correspondia a uma maquete de uma casa, acompanhada do relatório dos custos da casa, sendo analisadas as possibilidades de financiamento (descartando todas pelo alto custo). A originalidade do trabalho, envolvendo um marceneiro e um pedreiro (alunos do curso), contando com parreiral de uva, porão em conformidade às moradias italianas de Bento Gonçalves, a previsão de um elevador, para dar conta da mobilidade da velhice, encantou o público presente na mostra, na perspectiva de outras investigações para além das abordagens do curso técnico de Enologia, considerado até então como a referência da escola, conforme registros de diários de campo da pesquisa CAPES/PROEJA já mencionada, o curso de Técnico em Enologia, inserido na tradicional produção de vinho da região, referencia inclusive o nome da escola, uma vez que a maioria das pessoas refere-se à Enologia e não ao CEFET de Bento Gonçalves, quando questionados sobre a escola.

Por outro lado, a solidão profissional que assola o magistério, tendo uma carga horária individual e um currículo para *vencer*, é passível de reflexão. Novas formas de ensinar, novas formas de avaliar para pessoas que aprendem das mais diversas formas (pela informática, pelo trabalho, pela televisão, pelo diálogo com

<sup>1</sup> Este evento ocorreu em São Luis do Maranhão, nas dependências do Centro de Convenções Governador Pedro Neiva de Santana, nos dias 04 a 06 de dezembro. Comparecendo ao evento um aluno do PROEJA, autor do trabalho e sua professora orientadora, sendo esta a professora de Matemática da turma, professora da formação geral.

familiares...) são emergentes, a exemplo das experiências de feiras populares junto às escolas de EJA na cidade de Gravataí, nas quais os alunos recitam poesias, cantam, encenam, comercializam produtos artesanais por eles confeccionados, comercializam lanches, organizam experiências de geração de trabalho e renda com intencionalidade pedagógica, ou seja, por dentro do currículo, essas feiras compõem avaliação e aprendizagem dos alunos.

A exclusão da população trabalhadora da escola no Brasil compõe nossa ordem moderna, este é o nosso modelo escolar: excludente e desencantador (NUNES, 2000). Para compormos uma proposta curricular no âmbito do PROEJA é pertinente refletirmos sobre a possibilidade de instaurarmos a desordem, que conforme Balandier (1997):

Aplica-se a encontrar a ordem escondida na desordem, a estabelecer uma relação menos desconfiada com o aleatório, a propor uma nova compreensão do imprevisível. Consegue assim produzir uma descrição do mundo onde a consideração dos dinamismos, do movimento, dos processos toma a dianteira sobre as permanências, as estruturas e as organizações (p. 235).

É um cenário de desordem o êxito de jovens e adultos trabalhadores na escola do Brasil, pois para tanto cabe valorizar os dinamismos, o movimento, os processos em toda a estrutura curricular, ou seja, do Projeto Político Pedagógico oficial às rotinas de acesso aos setores e serviços da escola (biblioteca, laboratórios, cantina, coordenação pedagógica...).

Uma vez que de nada adianta *incluir* jovens e adultos trabalhadores sem abrir os setores pedagógicos nos horários em que eles estão, para que eles possam acessá-los, da mesma forma oferecer tais serviços conforme as necessidades dos jovens e adultos, pois no laboratório de informática, por exemplo, os adultos, na maioria das vezes, necessitam de mediação, aprendizagem já realizada, na maioria das vezes, pelos jovens que acessam rotineiramente comunidades virtuais.

*Ser e Estar* aluno da escola, conforme as elaborações de Kush, *ser* aluno com suas possibilidades de superação, em sintonia com as necessidades do mercado e *estar* aluno na tradição de pouca aprendizagem, dos conhecimentos ancestrais étnicos e populares, na fagocitose desses entendimentos, proporcionando um *ser e estar* escola que acolhe, ensina e aprende com e para os alunos do PROEJA.

## Da Desordem à Fagocitose

Ao PROEJA, pressupõe-se uma qualificação profissional adequada quando se trata do Ensino Fundamental, e uma certificação de “primeira classe” quando é o PROEJA Ensino Médio, pois para EJA, historicamente, há o entendimento que “*qualquer coisa serve*”, evidenciando aí um componente da evasão.



A Lei de Diretrizes e Bases da Ditadura Militar – a 5.692/71 chancelou esse entendimento no caráter obrigatório da profissionalização do então 2º Grau, respaldada por acordos internacionais a exemplo do USAID com os Estados Unidos, replicando cursos de “Auxiliar” em Informática, em Protético, em Análises Químicas... Sem capacitar os professores que formavam para tais habilitações, sem equipar adequadamente as escolas, proporcionando muitas “preparações para o nada”, em sintonia com a crise do emprego que já se instaurava nos anos 70, crise esta profunda e complexa em nossos dias, denominada como desemprego estrutural.

Ao currículo integrado do PROEJA cabe evidenciar outras relações de trabalho para além do assalariamento, pois não há perspectiva de emprego formal para todos, conforme os estudos de POCHMANN, dentre outros, que confirmam tal afirmação. Considerando um desenvolvimento econômico de fato sustentável, filiado a rupturas paradigmáticas sobre ciência, economia, desenvolvimento. Destaco as obras de Fritjof Capra (2002) e Boaventura de Souza Santos (1987), considerando o ser humano parte integrante da natureza, não como dominador - constructo do racionalismo moderno.

Reconhecendo o aluno do PROEJA como figura de desordem, conforme Balandier:

A desordem e o caos não estão somente situados, estão exemplificados: à topologia imaginária, simbólica, associa-se um conjunto de figuras que manifestam sua ação dentro do próprio espaço policiado. Figuras ordinárias, no sentido de que se encontram banalmente presentes **dentro** da sociedade, mas em situação de ambivalência por aquilo que é dito delas e aquilo que elas designam. Complementar e subordinadamente, elas são o outro objeto de desconfiança e de medo em razão de sua diferença e de seu status inferior, causa de suspeita e geralmente vítima de acusação (BALANDIER, 1997, p. 103).

O aluno, a aluna do PROEJA não correspondem ao modelo moderno de aluno: estão fora da idade reconhecida como regular; evadiram ou nunca frequentaram escola; trabalham ou estão em busca de trabalho; há muitas mulheres, chefes de suas famílias; existem aqueles com outras orientações sexuais, há os mestiços, os negros; as orientações religiosas são bem definidas em muitos casos; adeptos de movimentos culturais como o hip hop, o funk; compõem múltiplas identidades em desordem, filiados à outras responsabilidades e demandas em relação à ordem do aluno em idade regular: com uma família nuclear para lhe sustentar, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico.

À escola, ao propor-se em acolher tais figuras de desordem, é recomendável a revisão de suas rotinas, seus espaços de aprendizagem, seus rituais. Esse processo pode mexer com a escola inteira, no gerenciamento de conflitos que até então compunham o senso comum, modos considerados adequados, agregados ao entendimento que para classe trabalhadora qualquer ensino servia, *um ensino de pobre para pobre*.

Oficinas, saídas de campo, visitas técnicas, precisam adentrar ao currículo do PROEJA, possibilitando fruição aos bens culturais que os alunos da EJA há tanto tempo foram cerceados. Para tanto, é emergente reconhecer a necessidade dos professores freqüentarem teatro, cinema, participarem de clubes de leitura, visitas a museus, centros de cultura; que tal agenda componha a formação continuada dos professores que lecionam no PROEJA, educando seu olhar para um campo de sensibilidades possíveis.

No entendimento do aluno do PROEJA como figura de desordem, é possível vislumbramos o currículo, e aí o processo de ensino aprendizagem no PROEJA, como uma fagocitose da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Conforme as elaborações do filósofo argentino Rodolfo Kusch (1986), o mestiço é resultado do encontro entre o europeu colonizador e o indígena que estava na América, fagocitose desse encontro. As novas estruturas culturais que se desenvolvem a partir da presença européia na América, colaboradoras de um processo de fagocitose, com o novo que se apresenta, nem europeu, nem indígena, mas consequência do ser europeu (da mudança, da racionalidade) e do estar indígena (da tradição, da contemplação).

O PROEJA não é um currículo de EJA, tampouco um currículo de Educação Profissional, mas um currículo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não há possibilidade de acesso e permanência na escola regular.

Nesse currículo integrado, o ensinar e o aprender, compõem um *ser ensinado* ancorado no modelo moderno de escola, como Kusch elabora o *ser europeu*, para um *estar aprendendo* vinculado ao inusitado, no reconhecimento que a aprendizagem ocorre nas e pelas oficinas culturais, nas e pelas saídas de campo, pela promoção das etapas de aprendizagem rompendo com a constituição das séries anuais, com a promoção do aluno referida às horas, aos dias frequentados e inaugurando a promoção do aluno a qualquer tempo pela sua compreensão e apropriação da aprendizagem.

Da mesma forma, um currículo de Educação Profissional que rompa com a tradição deixada pela 5.602/71 na qual: *qualquer formação servia para pobre que não conseguiria emprego, continuaria pobre*, e inaugure a valorização do conhecimento popular, a exemplo da mostra técnica do CEFET de Bento Gonçalves, com certificações as quais implementem novas matrizes produtivas, reforcem as que já existem, usem na valorização profissional dos jovens e adultos dos meios populares.

Para tanto, é recomendável, na perspectiva da desordem, que os cursos de referência das escolas técnicas federais, a despeito do de Enologia no CEFET de Bento Gonçalves, sejam os cursos do PROEJA, na perspectiva que aconteça o inédito e o inusitado na Educação brasileira: cursos de excelência para jovens e adultos trabalhadores.

Tais pressupostos de entendimento do currículo do PROEJA e de seus processos de ensino-aprendizagem compõem novas éticas em relação à escola, na percepção que o envolvimento do adulto com o saber resultará na aprendizagem das crianças, dos adolescentes, dos jovens, como já teorizava Álvaro Vieira Pinto;

em relação ao trabalho, na compreensão de outras vinculações para além do assalariamento individualizado, e outras estéticas do *ser e estar* aluno, *ser e estar* professor, *ser e estar* gestor e *ser e estar* escola no, do e para o PROEJA.

## Referências

- BALANDIER, Georges. *A desordem: Elogio do Movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BRASIL, decreto nº2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 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.
- BRASIL, Decreto nº5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 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.
- BRASIL, Decreto nº5.478, 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.
- BRASIL, Decreto nº5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Documento Base. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial e continuada/Ensino Fundamental. Documento Base, agosto de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Educação Indígena. Documento Base, agosto de 2007.
- CANTU, Margarete. *Qualificação Profissional, Inserção, Reinserção e Permanência no Mercado de Trabalho: os egressos do programa Integrar*. Porto Alegre, Universidade Federal do rio Grande do Sul – UFRGS, 2003. (Dissertação de Mestrado)
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 49ª ed. São Paulo: Editora Global, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.
- [Http://portal.mec.gov.br/setec/](http://portal.mec.gov.br/setec/), consulta realizada em 02/04/2008.

- KUSCH, Rodolfo. *América Profunda*. 3.ed.; Buenos Aires: Editorial Bonum, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In *HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL*, Editora Contexto, 2004.
- MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma Pedagogia para o Trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de Trabalhadores Desempregados*. (Programa Integrar CNM/ CUT). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).
- MÁXIMO, Maria Rosa Sancho Moreira. *Programa Integrar: Educação, Trabalho e Resistência - O sentido de um projeto político-pedagógico frente a uma conjuntura de crescente exclusão social e desemprego*. Santa Catarina: Universidade do Contestado, 2002. (Dissertação de Mestrado).
- NORO, Margarete Maria e BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Reconstituindo os Movimentos de Criação do PROEJA no CEFET-RS UNED Sapucaia do Sul. In SANTOS, Simone Valdete dos et al. *Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA*. Porto Alegre: EVANGRAF, 2007.
- NUNES, Clarice. *Des Encantos da Modernidade Pedagógica*. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA F. Luciano Mendes, VEIGA, Cyntia G. (Orgs.). *500 Anos da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e Educação de adultos*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de adultos*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. *Revista do NETE*. jul.-dez./1999-jan./jun./2000,n.6. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, p.48-71.
- \_\_\_\_\_. O excedente da mão-de-obra no município de São Paulo. In JAKOBSEN, Kjeld et al. *Mapa do Trabalho Informal – Perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo*. São Paulo: Perseu Abramo, Central Única dos Trabalhadores/Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade*. São Paulo: Cortez & Fundação Perseu Abramo, 2002.
- QUARESMA, Adilene Gonçalves. *A formação integral do trabalhador no contexto da dualidade educação geral-educação profissional: a experiência do Programa Integrar para a Educação Básica*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET- MG, 2004, 223 p. (dissertação de mestrado).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª ed. 1987.
- SANTOS, Simone Valdete dos. Educação de jovens e adultos: possibilidades do fazer pedagógico. In: FILIPOVSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otelo (orgs.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEX/UFRGS, 2005.

SILVA, Maria Teresinha Kaefer, SANTOS, Simone Valdete dos. O Fazer Pedagógico do PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. In SANTOS, Simone Valdete dos et al. *Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA*. Porto Alegre: EVANGRAF, 2007.

SILVA, Sandra Regina Paz da. *Educação, Trabalho e a mutação do sindicalismo: estudo do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT no estado de Pernambuco*. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2003 (Dissertação de Mestrado).

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: Língua, Instrução e Leitura. In *HISTÓRIA DA VIDA PRIVADA NO BRASIL: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. MELLO E SOUZA, Laura (org.). São Paulo: Companhia da Letras, 2002. v. 1.

Recebido em: 16/08/2010

Aprovado em: 08/12/2010