

GISELE JOAQUIM CANARIN

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
MODALIDADE EAD, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade do Sul de
Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, História e Política no
Brasil e na América Latina.

Orientador: Dr. Clovis Nicanor Kassick.

Tubarão, 13 de setembro de 2013.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
MODALIDADE EAD, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
DE NÍVEL MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, em 13 de setembro de 2013, aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Clovis Nicanor Kassick
Orientador
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa
Suplente
Universidade do Sul de Santa Catarina

CANARIN, Gisele Joaquim, 1982 -
C22 A organização curricular da educação de jovens e adultos
na modalidade Ead, na perspectiva da educação profissional
técnica de nível médio / Gisele Joaquim Canarin; Orientador:
Clóvis Nicanor Kassick. -- 2013.
106 f. : il.; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Educação à distância. 2. Ensino profissional. 3. Educação
de adultos. I. Kassick, Clóvis Nicanor II. Universidade do
Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 374.4



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
MODALIDADE EAD, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

MESTRANDA GISELE JOAQUIM CANARIN

Dissertação Aprovada pela Banca Examinadora de Defesa da Dissertação em: 13 de setembro de 2013.

Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick – Presidente da Banca Examinadora e Orientador:

Professor Doutor Alex Sander da Silva – Examinador Externo – UNESC: Alex Sander da Silva

Professor Doutor Christian Muleka Mwewa - Examinador Interno – Unisul: Muleka Mwewa

Mestranda Gisele Joaquim Canarin: Gisele Joaquim Canarin


Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Portaria nº GR 1450/2011, de 10 de outubro de 2011.

A meu esposo, companheiro, amigo, Ricardo Teixeira Canarin. Agradeço principalmente a seu infinito e incondicional apoio, sem o qual essa conquista não teria se realizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus por amparar-me nos momentos difíceis, dar-me força interior para superar as dificuldades, mostrar-me os caminhos nas horas incertas e suprir-me em todas as minhas necessidades.

Ao Prof. Clovis Nicanor Kassick, pelo exemplo, pela confiança e pelo reconhecimento. Mais do que orientações, encontrei o desafio de ir atrás das minhas próprias respostas e o apoio para escolher os caminhos a percorrer no campo da pesquisa.

Ao meu esposo Ricardo pela paciência, compreensão e apoio tão amoroso nos momentos em que me dediquei à dissertação, também por ser um grande entusiasta, sempre pronto a me ajudar.

A todos os meus familiares, que de alguma forma contribuíram para esta caminhada.

Aos responsáveis pelo curso de Mestrado em Educação – UNISUL por permitir a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, o desenvolvimento deste trabalho, aos professores que compartilharam seus conhecimentos engrandecendo ainda mais os nossos. Obrigada a todos que fazem parte do PPGE – UNISUL, pois o sucesso individual sempre tem a participação do grupo a sua volta.

RESUMO

Esta dissertação trata da Organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EaD, sob a ótica do desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional. A presente investigação adota o procedimento metodológico de análise documental do Currículo Referência Nacional, bem como do contexto histórico e político da Educação Técnica Profissional de nível médio, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, Modalidade EaD. Tal pesquisa fundamenta-se nas bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências em Perrenoud (1999, 2000). Fez-se uma análise do curso Técnico em Informática – PROEJA sob a matriz do Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil. Acredita-se que a reorganização curricular na perspectiva do currículo referência, sustentada pela pedagogia das competências, pode proporcionar o aumento do número de alunos que estudam na EJA integrada à educação profissional. Essa possibilidade aponta para a diminuição da evasão e, conseqüentemente, para a otimização dos recursos investidos pelas políticas públicas. Essa formação pode possibilitar aos concluintes atuarem na sociedade compreendendo a realidade social, científica, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica e política, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Palavras-chave: Organização Curricular; Currículo Referência Nacional; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; EaD.

RESUMEN

Esta tesis aborda la organización curricular de la educación de jóvenes y adultos en el modo de la educación a distancia a partir de la perspectiva de desarrollar las habilidades necesarias para la formación profesional. Esta investigación adopta el análisis documental procedimiento metodológico de Referencia Curricular Nacional, así como el contexto histórico y político de nivel medio de educación técnica profesional en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos, modalidad de educación a distancia. Este tipo de investigación se basa en los fundamentos teóricos y conceptuales de las habilidades de pedagogía Perrenoud (1999, 2000). Hubo un análisis del Curso Técnico en Informática - Proeja bajo la gama de Referencia Curricular para el Sistema -Tec y Brasil. Se cree que la reorganización curricular desde la perspectiva de la referencia de plan de estudios, con el apoyo de la enseñanza de habilidades, puede proporcionar un aumento en el número de estudiantes que estudian en EJA integrado de formación profesional. Esta posibilidad apunta a la evasión de descenso y por lo tanto se deben optimizar los recursos invertidos por las políticas públicas. Esta formación puede permitir que titulados actúen en la sociedad incluyendo realidades sociales, científicos, económicos, políticos y culturales del mundo del trabajo, a ser parte de ella y actuar, competente, técnica y política ética, orientada a transformar la sociedad en función de los intereses sociales y colectivos.

Palabras clave: Organización Curricular; Referencia Curricular Nacional; Juventud y Educación de Adultos; Educación Vocacional; EaD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: EJA Semipresencial - Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	33
Quadro 2: PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos)	42
Quadro 3: Entidades públicas ofertantes dos cursos PROEJA oferecidos pela Rede e-Tec Brasil	46
Quadro 4: Análise dos dados de evasão	47
Quadro 5: PROEJA - Eixo Tecnológico Informação e Comunicação - Curso Técnico em Informática	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de evasão na EJA Semipresencial.....	34
Gráfico 2: Percentual de evasão no PROEJA	43

LISTA DE ABREVIATURAS

CEAD – Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância.

CED – Centro de Educação a Distância

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CIER – Centro Internacional de Estudos Regulares

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferencia Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CP – Conselho Pleno

CR – Currículo Referência

EAD – Educação a Distância

EAF – Escola Agrotécnica Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

E-TEC – Escola Técnica Aberta do Brasil

ETF – Escolas Técnicas Federais

FNEAD – Fórum Nacional de Educação Profissional Técnica a Distância

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental

GPCRF – Grupo de Pesquisa Currículo Referência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPes – Instituições Profissionais de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização não governamental

PEI – Programa de Educação Integrada

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional

PNAA – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC – Plano Nacional de Alfabetização
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PROEJA – Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAAS – Sistema de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos e-Tec Brasil
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCD – Tecnologia de Comunicação Digital
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS APORTES HISTÓRICOS	20
1.1 Educação de Jovens e Adultos após fim da ditadura no Brasil	22
CAPÍTULO 2. DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE AO PROEJA.....	36
2.1 Ensino médio profissionalizante na educação de jovens e adultos – PROEJA	41
2.2 O PROEJA na Rede e-Tec Brasil	44
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
3.1 O percurso da Educação a Distância no Brasil.....	50
3.2 Perspectivas para a Educação a Distância brasileira.....	53
3.3 Concepção de educação na perspectiva da EaD: notas sobre o ensino e o processo de mediação pedagógica, como produção de conhecimento	59
CAPÍTULO 4. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DO CURSO DE INFORMÁTICA PROEJA DO SISTEMA E-TEC BRASIL	68
4.1 A educação nos moldes da sociedade: a escola para a sociedade.....	70
4.2 Pedagogia das competências: conceitos e fundamentos em Perrenoud	75
4.3 Curso Técnico em Informática - PROEJA: matriz do Currículo Referência para o Sistema e - Tec Brasil	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema educação de jovens e adultos e educação profissional deve-se, principalmente, a minha formação e experiência profissional. Fui contratada em 2001 como digitadora pela Secretaria de Educação de minha cidade, Içara/SC. Em 2002 iniciei o bacharelato em Sistemas de Informação. Permaneci na Secretaria de Educação por seis anos, convivendo com uma equipe de coordenadores pedagógicos e participando de vários cursos, nos quais aprendi a desenvolver cursos de formação para docentes, algo que o bacharelato não nos proporciona. Assim quando havia formação em TIC para os docentes da rede municipal, comecei a ser escalada para esse trabalho.

Finalizei minha graduação em julho de 2007 e desvinculei-me da Secretaria de Educação. Em 2008, participei do processo seletivo do Instituto Federal de Içara (IFS-SC) e dei continuidade a minha carreira como docente na área de informática.

Em 2010 iniciei um Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, no IF-SC. Após a finalização do curso de especialização, ingressei no curso de Mestrado em Educação, em 2011, com o intuito de dissertar sobre um tema que estivesse ligado a minha experiência profissional.

Quando meu orientador, Clovis Nicanor Kassick apresentou-me o tema do grupo de pesquisa, do qual ele faz parte, o e-Tec Brasil, acordamos que eu escreveria sobre tema relacionado a minha experiência com o ensino de jovens e adultos na área de informática.

A educação de jovens e adultos tem sido no Brasil um tema polêmico e controverso, desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino regular.

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, emergiu a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles estudantes exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, que reconheciam a educação como ato político por excelência.

O governo de João Goulart, em 1960, implementou o Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado "Método Paulo Freire". No entanto, a partir

do golpe militar de 1964 esse programa não teve mais apoio e incentivos políticos para sua proliferação, assim procurou-se encerrar a proposta e sua lógica (OLIVEIRA, 2007).

No presente trabalho abordaremos a Organização Curricular, da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância, sob a ótica do desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional demandado pela sociedade. Destacamos também que este estudo terá por parâmetro o Currículo Referência Nacional para o sistema e-Tec Brasil¹, para a Educação Profissional de Nível Médio na modalidade a distância.

Pode se dizer que a educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência à escolarização regular prevista na legislação na idade apropriada.

A forma como a EJA foi estruturada, muitas vezes, como espelho da educação presencial, baseada na fragmentação do conhecimento e através da organização curricular disciplinar, tem trazido os mesmos questionamentos impostos, historicamente, a educação “convencional”, acrescidos da particularidade da EJA, a saber, as condições efetivas de suas demandas, em especial, o fato dos alunos já terem sido excluídos da escola. Em tal “arquitetura organizacional” (KASSICK, 2010, p.389) é impossível considerar os saberes anteriores tecidos pelos educandos em seu cotidiano de vida e que caracterizam suas existências, isto porque a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista. Isso dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriores tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Já no que diz respeito à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, de 1996, em vigência até o momento, define que a educação básica garante a formação do cidadão. A mesma legislação considera o ensino profissionalizante como uma formação específica.

¹O e-Tec Brasil visa ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas, como também permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos. Busca, ainda, contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos.

A nosso ver, a educação profissional tem como objetivos não apenas a formação de técnicos de nível médio, mas, também a qualificação; a requalificação; a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade; a atualização tecnológica permanente; a habilitação; e a qualificação nos níveis médio e superior. A educação profissional possibilita ao aluno o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

A educação a distância apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presencialidade no processo de ensino e de aprendizagem. Para a EaD, o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor, e não parte mais do pressuposto de que a aprendizagem só acontece a partir de uma aula realizada com a presença deste e do aluno. Sua concepção fundamenta-se no fato de que o processo de ensino e de aprendizagem pode ser visto como a busca de uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema. Isso naturalmente vai contribuir para formação de cidadãos ativos e críticos que procuram soluções e participam de maneira criativa nos processos sociais. Em outras palavras, a EaD, pelos próprios mecanismos pedagógicos adotados, favorece a formação de cidadãos mais engajados socialmente, conscientes de sua autonomia intelectual e capazes de posicionarem-se criticamente diante das mais diversas situações (RIANO, 1997).

Nessa perspectiva e considerando estes três grandes temas (Educação profissional, EaD, EJA), trabalhamos com a seguinte problemática: qual a organização curricular necessária à educação profissional, na perspectiva da educação de jovens e adultos, que possibilite minimizar a evasão escolar?

Para discutir essa problemática traçamos como objetivo geral desta dissertação: analisar a arquitetura organizacional necessária à educação técnica profissional de nível médio, na perspectiva da educação de jovens e adultos, capaz de diminuir a evasão escolar.

Para isso abordaremos alguns pontos da organização curricular contemporânea através de uma breve interpretação histórica a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como sobre a Educação Profissional e a Educação a Distância, como alternativa para alcançar os excluídos (adultos) da escolarização para, a partir daí, iniciarmos a discussão sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares, que possam ser mais adequados, aos alunos da Educação Profissional de nível médio, que cursam a EJA, na modalidade EaD.

Para a consecução desse objetivo, delimitamos como necessário alguns objetivos específicos: historicizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; dissertar sobre os objetivos da educação técnica profissional de nível médio; estudar os objetivos e estrutura do PROEJA; analisar princípios e objetivos da EaD enquanto alternativa à escolarização de

Jovens e Adultos; pesquisar e descrever os princípios da Pedagogia da Competência enquanto alternativa à educação técnica profissional de nível médio na modalidade EaD; reconhecer a estrutura e funcionamento do PROEJA, através do curso de Informática.

Através do presente trabalho pretendemos reforçar a assertiva de que a organização curricular sob as perspectivas de desenvolvimento de competências pode constituir-se num contributo importante para diminuir a evasão escolar da EJA na educação técnica profissional de nível médio.

Para tanto, a presente investigação adota o procedimento metodológico de análise documental do currículo referência, bem como do contexto histórico e político da Educação Técnica Profissional de Nível Médio, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, na Modalidade EaD.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo com o propósito de oferecer um panorama da situação do referido nível e modalidade de educação.

Goldenberg (1997) explica que, enquanto o método quantitativo pressupõe uma população de objetos comparáveis, que fornecerão dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar como cada indivíduo, ou instituição vivencia a realidade da pesquisa. No presente estudo, trata-se, portanto, de relacionar seus componentes: EJA e Educação Profissional na modalidade a distância, projetando aquilo que Kassick (2010) chama de “arquitetura organizacional” que possibilite diminuir os índices de evasão na EJA.

As análises buscam uma apreciação e direcionamento às possibilidades, que, segundo a autora Goldenberg (1997, p.62):

[...] há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano. [...] É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar. Cada pesquisador deve estabelecer os procedimentos de coleta de dados que sejam mais adequados para o seu objeto particular. O importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos e não reificar a ideia positivista de que os dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e o rigor científico.

A presente dissertação constitui-se de quatro capítulos divididos da seguinte forma: Primeiro capítulo, *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: alguns Aportes Históricos*; Segundo capítulo, *Do Ensino Médio Profissionalizante ao PROEJA*; Terceiro capítulo, *Educação a Distância: perspectivas e possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos*; O quarto e último capítulo, *A Pedagogia das Competências: uma análise do curso de Informática PROEJA do Sistema e-Tec Brasil*.

No primeiro capítulo foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, abordando alguns pontos da Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde o início do século XX, até atualidade, descrevendo as ações desenvolvidas pelo Mobral e demais movimentos de alfabetização. Nessa perspectiva, relatamos e analisamos os principais fatos e indicativos das políticas públicas, que caracterizaram a EJA no período compreendido pelo surgimento da episteme do educador Paulo Freire (1960) até o final da década de 1980.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, relatando sobre o histórico da Educação Profissional; a Institucionalização da Educação profissional de nível médio nas LDBEN de 1961, 1971 e 1996, bem como as políticas que criaram e estabeleceram o Sistema “S”.

No terceiro capítulo, descrevemos sobre o percurso e perspectivas da Educação a Distância no Brasil e as principais características sobre a educação na Modalidade EaD, como alternativa à educação presencial.

No quarto e último capítulo, abordamos a organização curricular proposta pelo currículo referência nacional da Rede e-Tec Brasil, principalmente as suas características no que concerne a chamada “pedagogia das competências”, relacionando-o, simultaneamente, com as características da educação profissional técnica de nível médio, na modalidade a distância e a EJA. Analisamos, no decorrer desse capítulo, o curso Técnico em Informática – PROEJA em acordo aos princípios do currículo referência para a Rede e-Tec Brasil. Discorremos sobre como o currículo referência pode ser uma alternativa à arquitetura organizacional da educação profissional técnica de nível médio, na modalidade EaD, para a EJA.

Assim sendo, trabalhamos com a hipótese de que a atual evasão (84,5%)² na EJA na modalidade EaD é resultado, principalmente, da organização escolar que trata o adulto como adolescente, e não como um profissional atuante no mercado de trabalho³ (ainda que sem qualificação). Tal proporção de evasão pode ocorrer pela ausência de integração entre a Educação Profissional, a EJA e a EaD. A perspectiva da reestruturação curricular permite esta readequação, no sentido do tratamento do aluno da EJA como adulto. A reorganização

²Dados do INEP, 2010.

³Entendemos que a sociedade deverá se inspirar em relações de trabalho que vão além da teoria do capital humano, na perspectiva de construção de um mundo sustentável. Nesta perspectiva, o trabalho é entendido como uma forma sustentável de relação social mais democrática, que não se reduz à produção e ao capital financeiro. Para que tal aconteça, as políticas públicas voltadas para o trabalho, à luta pela relação salarial justa e o trabalho como direito do/da cidadão/ã e como princípio educativo são desafios colocados na perspectiva da justiça social. No caso da educação escolar, esta concepção se combina à formação cidadã e profissional (CONAE, 2010, p. 98).

curricular na perspectiva do currículo referência, sustentada pela pedagogia das competências, possibilita a conclusão do curso pelos alunos, diminuindo a evasão e, conseqüentemente, otimizando os recursos investidos pelas políticas públicas. Espera-se que a formação profissional de adultos, qualifique-os para o mercado de trabalho, bem como possibilite a formação de alunos capazes de enfrentarem os desafios da atualidade com ética e responsabilidade social. Nessa perspectiva a EJA integrada a educação profissional, por meio da EaD, poderá contribuir mais efetivamente para a melhoria do bem estar social destes alunos e cidadãos.

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS APORTES HISTÓRICOS

Recontar alguns fatos da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, em nosso país, faz-se necessário neste trabalho, com o propósito de contextualizar as especificidades das mudanças ocorridas durante o processo de estruturação desta modalidade de ensino, e percepção da sua influência na sociedade.

Para Ghiraldelli (*apud* MARQUES, 2010, p.5) a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias, o autor afirma que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Segundo Piletti (1996), os primeiros vestígios da educação de jovens e adultos no Brasil foram constituídos durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas no ano de 1549.

Entre os séculos XVI – XVIII, os Jesuítas foram os principais responsáveis pela educação brasileira, educando os filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, buscando a propagação da fé cristã, transformando seus aprendizes em filhos da companhia de Jesus e da igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população. Foram os Jesuítas que dominaram a educação no Brasil com o intuito, entre outros, de difundir o catolicismo e educar a elite dominante da época.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, inicia-se o período pombalino (1759-1827). Nesse período, Sebastião José de Carvalho e Melo e Marquês de Pombal organizaram as escolas de acordo com os interesses e as precárias condições do Estado Português. Segundo Piletti (1988, p.133), com a chegada da família Real ao Brasil,

[...] surgiu a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Após a proclamação da Independência do Brasil em 1822, foi outorgada a primeira constituição brasileira em 1824, e no art.179, parágrafo 32 constava “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”; mesmo a instrução sendo gratuita, não favorecia as classes

pobres, pois estas, não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos. No decorrer dos séculos houve várias reformas, Soares (*apud* MARQUES, 2010, p.7), cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Segundo Paiva (1987), em 1870 houve no país grande discussão sobre a obrigatoriedade do ensino, uma vez que não havia uma rede elementar que garantisse o direito a educação, pois mesmo a Constituição explicitando que a educação era um direito de todos, muitos não tinham garantido esse acesso.

A educação estava ligada aos interesses políticos e econômicos das elites, que entendiam que para os analfabetos bastava o domínio superficial da leitura e da escrita, pois, assim seria possível manter a “ordem social” instituída. Politicamente era conveniente para as elites que os analfabetos aprendessem apenas a ler e escrever para poderem votar, pois, com a reforma do sistema eleitoral (Lei Saraiva de 1885), os analfabetos eram excluídos do contingente eleitoral (COSTA, 2009).

Além disso, as elites entendiam que o voto dos semi-alfabetizados seria presa fácil para alimentar o sistema eleitoral local. De acordo com Paiva (1987), a reforma eleitoral acabou reforçando a “ideia de que a educação concorria para o progresso. Ademais a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita” (PAIVA, 1987, p.168).

Em 1930, a educação de jovens e adultos demarcou seu lugar na história da educação no Brasil. O país começa, naquela época, a consolidar um sistema público de educação elementar, momento esse, que a sociedade brasileira passava por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, aliadas ao processo de industrialização e à concentração populacional nos centros urbanos. A década de 1940, também foi marcada por iniciativas políticas e pedagógicas, que contribuíram para ampliação da educação elementar, período que se dava o fim da ditadura de Vargas (1945), quando o país vivia a efervescência política da redemocratização.

Segundo Cunha (1999), o início da industrialização no país contribuiu para a valorização da educação de jovens e adultos, e devido ao grande número de analfabetos, na década de 1940, surgiram iniciativas governamentais para erradicação do analfabetismo.

No ano de 1940, após a Revolução de 30, algumas ações políticas foram iniciadas, no sentido de reverter à situação identificada que apontava elevados índices de baixa escolarização entre jovens e adultos. Ademais, os processos acelerados de industrialização, a necessidade de consumo e urbanização requeriam políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo deste segmento social.

Para Haddad e Di Pierro, (2000, p.111) o contexto existente à época, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, levou a criação da UNESCO, que “[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como *atrasadas*”.

Segundo Piletti (*apud* GENTIL, 2009, p.4),

[...] a gratuidade e a obrigatoriedade da educação no Brasil, aparecem juntas pela primeira vez, na Constituição de 1934, que em seu artigo 150, institui o ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos não alfabetizados. Tais princípios permanecem presentes desde então em nossa Constituição.

1.1 Educação de Jovens e Adultos após fim da ditadura no Brasil

Com o fim da ditadura do governo Vargas no Brasil (1945), além da crescente pressão exercida pelas massas populares, em verem reconhecidos seus direitos de cidadania, surgiu a necessidade de demonstrar perante o mundo maior comprometimento com os princípios democráticos e os direitos sociais. E nessa linha, aumentar o contingente de eleitores, que deveriam ser alfabetizados. Para tanto recursos internacionais foram encaminhados ao Brasil. Neste período, conforme Cunha, (1999, p.10) existia um:

[...] movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitam-se aos países integrantes esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta. Politicamente, era inegável "a necessidade de se ampliar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção". A identidade da educação de adultos toma seus contornos, ao ser proposta uma Campanha de Educação de Adultos, em 1947, na qual, numa primeira etapa de três meses, previa-se a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Posteriormente, viria a etapa de "ação em profundidade", que se constituiria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

A referida Campanha foi intitulada *I Campanha de Educação de Adultos*, e veio a se tornar um marco histórico, contando com representantes da sociedade civil organizada de

cada Estado da Nação e de especialistas do governo, constituindo uma ação que se desdobrou em estudos, pesquisas e publicações que divulgavam, segundo Soares (*apud* PORCARO, 2010, p.2).

[...] o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”.

As reflexões e os debates sobre escolarização de adultos trouxeram muitas críticas por todo o Brasil durante as décadas de 1940 e 1950. Enquanto o senso comum dava lugar a opiniões fundamentadas, sobretudo nas teorias da psicologia da aprendizagem, que preconizavam a capacidade de aprender em qualquer idade, de construir conhecimentos dentro ou fora da escola, a realidade pouco avançava em direção a novas propostas educacionais.

O clima geral era de pessimismo, principalmente, devido aos confrontos com a realidade que apontavam precarização das condições em que ocorria o processo de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente os resultados insatisfatórios apresentados. Enquanto a maioria dos estados da União apresentava problemas naquela época, o estado de Pernambuco destacava-se por apresentar consistentes propostas metodológicas e filosóficas para a Educação de Jovens e Adultos. Em especial, o educador Paulo Freire, de acordo com Moura (*apud* CERATTI, 2010, p.3) compreendia a alfabetização como:

[...] muito mais do que como simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita, e sim como a formação de uma atitude de criação e recriação. Por isso, ela devia partir de situações concretas e se realizar por meio do diálogo. Os conteúdos seriam de situações da vida dos educandos, traduzidos em “palavras geradoras” para a alfabetização e “temas geradores” para a pós-alfabetização. [...]

Tanto que:

[...] Seleccionadas as palavras geradoras, criavam-se situações nas quais elas eram colocadas em ordem crescente de dificuldades fonéticas. O debate em torno das palavras seleccionadas e “codificadas”, ao tempo em que levava os grupos a se conscientizarem e paralelamente se alfabetizassem, era precedido de ampla discussão dos alfabetizandos (*op.cit.*).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.6), entre 1959 e 1961, importantes programas, em sua maioria, apoiados pelos recursos governamentais foram implementados, entre eles, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, patrocinado pelo governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de

Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, este com a presença de Paulo Freire.

Foi nesse período que ocorreu o *II Congresso Nacional de Educação de Adultos* e Freire apresentou, com outros educadores de seu estado, o relatório: *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos*. A metodologia apresentada partia do pressuposto que o aluno já possuía conhecimentos que, ao serem problematizados, ampliavam a compreensão da realidade e, junto com o processo educativo ou alfabetizador, procurava soluções, fazendo assim, uma análise crítica do contexto com vistas à reconstrução desse contexto diretamente por meio do processo ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Libertadora era uma prática educativa que visava à intervenção na estrutura social, que produz e reproduz o analfabetismo. A leitura e escrita grafológicas serviam de suporte para a leitura e escrita da realidade do próprio indivíduo, e de seu contexto social. Porcaro (2010, p.3) esclarece a este respeito que:

Na percepção de Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos. Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

Consolidava-se um processo educacional, que levava em conta a formação humana em seu sentido mais abrangente, cultivando saberes, valores e atitudes para a formação em seu sentido individual e social, a partir da leitura e escrita crítica. Construída e reconstruída pelo ser humano, de sua própria história e de seu contexto, consciente de seu tempo. Esse processo, assim como qualquer processo de micro transformação social, não pode ser realizado individualmente, mas sim, mediante a adesão de sujeitos, unidos por objetivos compartilhados, utilizando-se da construção, elaboração e aplicação de saberes para realizá-los.

Como mencionamos acima, um dos programas governamentais que foi desenvolvido no século passado e que merece destaque, pela sua abrangência, efetividade e possibilidade (ainda que tenha tido vida pouco duradoura) foi o Programa Nacional de Alfabetização de 1964, impulsionado por Paulo Freire. Podemos dizer que a eficácia desta concepção do processo de ensino-aprendizagem, voltada à alfabetização de jovens e adultos analfabetos,

consolidou-se por partir do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo. Uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura, ou seja, é possível afirmar que a aplicação dessa concepção de educação iniciava exatamente com uma discussão, visando à conscientização do analfabeto através do conceito de cultura. Paulo Freire definia que

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1983, p.44).

Segundo Freire (1987, p.120), o importante do ponto de vista de uma “educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Para Freire, os educandos eram encarados como sujeitos do conhecimento e não como puras incidências do trabalho docente do alfabetizador. Nessa perspectiva, e opondo-se à educação “bancária”⁴, Freire definia a sua prática na dialética educador-educando:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador – educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p.68).

Em 1958, com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência desse Congresso surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular. Os programas para alfabetização de adultos

⁴ A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p.58).

eram considerados uma “grave ameaça” pelo governo. O governo que se instalou só concordava com a realização de programas de alfabetização assistencialistas e conservadores.

A concepção de educação de Freire tinha como princípio básico a conscientização dos homens, trabalhando o ensino educativo e político, reflexivo e libertador. Essa proposta educativa colocava em risco a permanência do *status* burguês das elites brasileiras. Assim, os interesses vinculados ao golpe de 1964 impediram Freire de continuar com seu trabalho no Brasil.

Em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado. O Governo assumiu o controle da alfabetização da população voltado para pessoas de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador, proposto anteriormente por Freire. A alfabetização partia das palavras da vida simples do povo, sempre apelando para a sua integração aos benefícios de uma sociedade moderna, uma sociedade que acolheria a todos.

Na década de 1970 houve uma expansão do Mobral por toda a área do território nacional. Uma de suas ações era o Programa de Educação Integrada – PEI, que foi de suma importância, pois correspondia aos cursos primários aplicados, existentes anteriormente, e era um incentivo à continuidade para os recém-alfabetizados e para as pessoas que tinham a leitura e a escrita defasada. Nesse período houve movimentos que se opunham à ditadura militar, foram realizadas pequenas e isoladas experiências com a alfabetização de adultos, as quais utilizavam propostas mais críticas, seguindo as orientações de Paulo Freire. Segundo Ribeiro (2001, p.26-27),

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Paulo Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos.

Com a abertura democrática do país na década de 1980, essas experiências cresceram e construíram um canal de troca, de reflexão e de articulação. Nesse contexto, o processo de alfabetização passou a ser visto de outra forma, trabalhando-se com materiais específicos, para a turma a ser alfabetizada. Os educadores, com isso, colaboravam para reorientar seus métodos educativos na educação básica de adultos (RIBEIRO, 2001).

Paralelamente, porém, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN, Lei nº 5.692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Tal Lei, no que diz respeito à educação básica, limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a modalidade EJA no país.

Quando do encaminhamento do Projeto de Lei ao Presidente da República, em 30 de março de 1971, a Exposição de Motivos do ministro Jarbas Passarinho concedia ao Ensino Supletivo importância significativa por “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”. A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o “êxito empolgante do MOBREAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil”, e germinar “a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão” (HADDAD, 2000. p.9).

Na sequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972, e o documento “Política para o Ensino Supletivo” que tiveram como relator Valnir Chagas, explicitaram as características dessa Modalidade de Ensino.

[...] o ensino supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Ainda considerando o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p.117), enfatizam que, “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando pessoas qualificadas para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

O MOBREAL foi extinto em 1985 e, para substituí-lo, surgiu a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas existentes. De acordo com Ribeiro (2001) a fundação EDUCAR foi extinta em 1990 e, no ano seguinte, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNAC), extinto também um ano depois. Mas, uma nova concepção de ensino de jovens e adultos estava sendo definida pela Constituição de 1988.

A década de 1980 foi marcada pela difusão de pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Foi promulgada a Constituição em 1988, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e

gratuito para todos (CUNHA, 1999).

A publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) trouxe também, por sua vez, uma nova concepção da Educação de Jovens e Adultos (capítulo II, Seção V):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p.17).

Contudo, na década de 1990, com o fim da ditadura e os crescentes interesses internacionais no país, os programas dessa modalidade de ensino ganharam incentivo, tendo em vista o grande número de analfabetos jovens e adultos e a busca do país por inserção no mercado político e econômico internacional.

A UNESCO, dentre os organismos internacionais, teve um papel fundamental na difusão das propostas de educação de jovens e adultos no Brasil, uma vez que ela passa a estimular a criação de programas nacionais de educação para adultos analfabetos. Nesse sentido, essa instituição cria um conceito de educação funcional propondo uma metodologia especial para educação de adultos, visto o avanço da idade e inabilidade com as letras do público desse nível de educação.

A articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA (década de 1990). Essa mudança de denominação é um fato complexo para alguns autores:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

Essa mudança está relacionada à Declaração da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada na cidade de Hamburgo – CONFINTEA⁵, a qual estabelece que:

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (BRASIL, 2007, p.40).

Dando sequência às Políticas Públicas relacionadas à EJA, é importante registrar o que determina o Plano Nacional de Educação – PNE, no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que diz: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à”:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação de Jovens e Adultos é classificada como integrante da Educação Básica, devendo, então, o Estado oferecer um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos preparados para lidar com as demandas sociais (BRASIL, LDBEN, 1996).

Para o MEC, o ensino deve ser universalizado na educação básica, como forma de se comprometer com o desenvolvimento humano, político, econômico e social da nação brasileira, buscando alcançar uma qualidade de vida melhor para o brasileiro.

Mesmo tendo importante função social, uma vez que se encarrega de reparar as desigualdades e proporcionar nova oportunidade àqueles alunos evadidos do ensino regular,

⁵ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha.

essa modalidade de ensino tem enfrentado muitos entraves no contexto social e educacional, diagnosticado por aqueles que já tiveram alguma experiência na Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução Nº. 01/2000, do Conselho Nacional de Educação, trouxeram um encaminhamento específico para a EJA, pois ela não possuía, até então, documentos apropriados para a sua implementação e, portanto, dependia das leis do ensino regular. Esse documento foi um marco histórico para a EJA, possibilitando, pela primeira vez, a elaboração da Proposta Pedagógica da EJA para as escolas e as suas Diretrizes Curriculares Estaduais. As Diretrizes Curriculares Nacionais, para essa modalidade, consideraram a educação como direito social à cidadania sendo que sua oferta deve respeitar as características e modalidades adequadas às necessidades dos adultos, possibilitando-lhes o acesso e permanência na escola.

Nesse sentido a EJA foi reconhecida por suas especificidades relacionadas à frequência e carga-horária desenvolvida nas disciplinas; sistema de avaliação; registros e documentos apropriados e encaminhamento metodológico específico que respeite o adulto como tal, não o confundindo com a criança. As atividades desenvolvidas devem ser direcionadas aos adultos, assim também, como a apresentação dos conteúdos propostos e com eles discutidos (BRASIL, 1996).

Essa modalidade tem agora, não mais, uma função compensatória, mas uma função reparadora, por entender que esta deve ser vista como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola, e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos. Para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Segundo Ribeiro (2001), os novos padrões para a educação de jovens e adultos propõem que o ensino, ao longo da vida, seja um fator de crescimento pessoal e um direito de cidadania, um modo de ser na participação do cidadão, na formação de pessoas que respeitem opiniões, com interesses e deveres, tendo apoio e amparo. A educação de jovens e adultos, assim, tem o desafio de superar alguns problemas dos métodos, que eram utilizados no ensino supletivo, conseqüentemente necessitam priorizar a educação que possibilite aos alunos o direito à cultura, buscando a aprendizagem, no presente, com vistas à melhoria para o futuro.

De acordo com Soares (*apud* PORCARO, 2010, p.12):

No ano de 1997, surgem os Fóruns que passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA nos anos de 1999 e 2000. Assim, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa a agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento da EJA no Brasil.

Vivemos, atualmente, a sociedade do conhecimento, que trás consigo uma série de exigências ao indivíduo para que consiga se inserir social e produtivamente no meio em que vive e atua. As novas demandas sociais, para serem atendidas, necessitam, entre outros elementos, de uma base educacional que permita ao sujeito sistematizar as informações disponibilizadas.

A EJA deve, entre outros objetivos, possibilitar a educação de base, capaz de permitir a sistematização das informações necessárias ao exercício profissional, bem como da consciência política necessária à formação crítica do indivíduo capaz de questionar as estruturas sociais e buscar meios mais dignos de sobrevivência.

O desejo e a necessidade de alcançar melhores condições de trabalho e, também, de ampliar conhecimento, é que faz com que muitos jovens e adultos que não se alfabetizaram na infância, ingressem nas turmas da EJA, oferecidas pelas escolas ou por grupos comunitários, que desenvolvem projetos de alfabetização. Ser alfabetizado, nessas fases da vida, depende de muita motivação e força de vontade. Não basta apenas querer que a alfabetização de jovens e adultos ocorra de maneira intencional e consciente, segundo Pinto (2007, p.92):

Os conceitos de “necessitar saber” vem da origem do interior do ser, considerado em sua plena realidade, enquanto o de “saber” e “não saber” (como fatos empíricos) coloca-se na superfície do ser humano, é um acidente social, além de ser impossível definir com rigor absoluto os limites entre o “saber e o não saber” (daí que não há uma fronteira exata entre o alfabetizado e o analfabeto). Porque o “necessitar” é uma coisa que ou é satisfeita (se é exigência interior) ou, se não é, não permite ao indivíduo subsistir como tal entre (por exemplo: as necessidades biológicas). O “necessitar” ao qual se referem a leitura e a escrita é de caráter social (uma vez que tem por fundamento o trabalho).

É válido ressaltar que o direito à educação de jovens e adultos é assegurado por lei e que as instituições de ensino devem realizá-la de maneira que atenda tal clientela sem ignorar suas limitações. Alfabetizar jovens e adultos é muito mais que transferir-lhes noções de leitura e de escrita, é preparar indivíduos políticos e questionadores da organização social, sujeitos capazes de reconhecerem-se oprimidos por um sistema opressivo. Para que assim aconteça é necessário que o professor alfabetizador se torne, então, um mediador entre o aluno e o

conhecimento da realidade social e a política da sociedade, por isso o professor precisa estar bem informado (formado), motivado e disposto a realizar um trabalho de construção (FREIRE, 1987).

Há algumas décadas era comum um grupo de pessoas adultas reunirem-se para aprender a escrever o nome e conhecer as letras do alfabeto, tais pessoas ficavam extremamente maravilhadas, pois, dentro do contexto delas, tal aprendizado era suficientemente satisfatório. Atualmente grupos ainda se reúnem, mas as expectativas são outras. Só o aprendizado do próprio nome não é suficiente, o mercado de trabalho exige mais, até mesmo o simples fato de identificar o itinerário do ônibus requer leitura. Segundo Libâneo (2003, p.53):

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. Para isso o ensino escolar deve contribuir para: - Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente; - Prover formação global para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional; - Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício consciente da cidadania; -Formar cidadãos éticos e solidários.

A motivação é a chave para o sucesso da educação de jovens e adultos. Desmotivados eles não conseguirão enfrentar as barreiras cotidianas, tudo se tornará mais difícil. Cabe aos professores e a escola em geral incentivá-los para que não desistam.

Segundo o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda existem 14 milhões de analfabetos. Atualmente os estados e municípios brasileiros assumiram o compromisso de oferecer programas de EJA, assim como também algumas organizações da sociedade civil (ONGs), mas isso ainda está longe de ser realizado de maneira satisfatória, que contemple a todos com um ensino de qualidade.

O governo de 2003 a 2006 apontou iniciativas para as políticas públicas da EJA, criando o Programa Brasil Alfabetizado envolvendo simultaneamente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA: Projeto Escola de Fábrica ⁶, PROJOVEM ⁷ e o PROEJA ⁸. São tentativas de unir a EJA o Ensino Profissionalizante, ao Ensino Médio e ao Fundamental.

⁶Projeto Escola de Fábrica, implementado pelo Ministério da Educação, via MEC/SETEC em 2005, que oferece cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos, pertencentes a famílias com renda “per capita” menor ou igual a um salário mínimo, sejam incluídos socialmente, por meio da formação profissional.

⁷Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho.

Até o ano de 2006, o – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF) – financiou a educação básica no Brasil, ou seja, apenas as oito séries do Ensino Fundamental.

Ainda no governo de Luís Inácio Lula da Silva⁹ foi implantado pelo Ministério da Educação, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Este fundo terá duração de 14 anos (2006-2019), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, educação básica e da educação de jovens e adultos, e tem como o objetivo valorizar profissionais da educação dos diferentes estados brasileiros, como uma das políticas públicas para a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2007).

Diante dos desafios crescentes na educação brasileira, a EJA chama atenção pelos altos índices de evasão, o que se tornou um desafio para instituições que trabalham com essa modalidade de ensino. De acordo com dados do ministério da educação, em 2006, a evasão escolar da EJA chegou a índices de 47,7% dos oito milhões de brasileiros que frequentavam essa modalidade de ensino.

De 2007 a 2010, os dados do Inep demonstram que o índice de evasão registrado na EJA, na modalidade semipresencial, é ainda maior do que os dados de 2006, numa visão geral. Conforme podemos visualizar no quadro e no gráfico abaixo:

Quadro 1: EJA Semipresencial - Ensino Fundamental e Ensino Médio

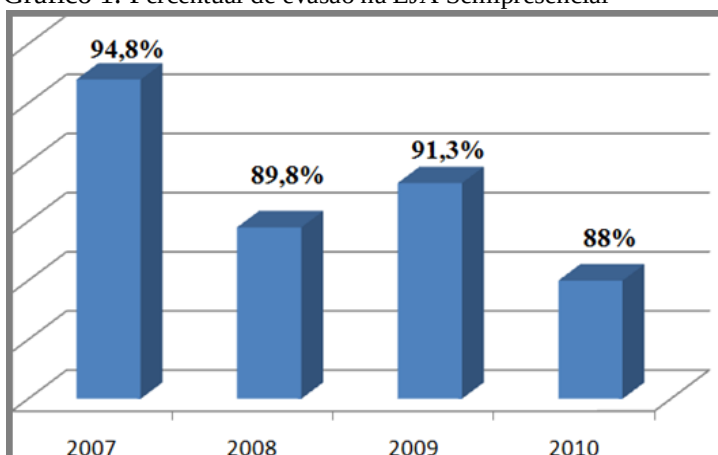
Ano	2007	2008	2009	2010
Número de Matrículas	612.183	648.434	576.863	475.003
Numero de Concluintes	31.664	66.297	50.122	58.540
Percentual de Evasão	94,8%	89,8%	91,3%	88%

Fonte: Inep, sinopse estatística da educação básica 2007 a 2010.

⁸PROEJA - 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.

⁹ Luís Inácio Lula da Silva, foi eleito Presidente do Brasil no ano de 2002, reelegeu-se em 2006 permanecendo até 2010.

Gráfico 1. Percentual de evasão na EJA Semipresencial



Fonte: Inep, sinopse estatística da educação básica 2007 a 2010.

Ao visualizarmos, graficamente, os percentuais de evasão (Gráfico 1) deste período, constata-se que, ainda que esse percentual tenha decrescido em 6,8%, ele ainda paira incomodativo sobre a efetividade da Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido podemos discorrer sobre o quanto a dívida social da educação de jovens e adultos foi e continua grande com os excluídos desse sistema. O Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O texto completo consta de duas partes: I – Relatório e voto do relator; II – a Decisão da Câmara. Na primeira parte, o relator, ao estabelecer os conceitos e funções da EJA, aponta para a existência, no Brasil, de uma dualidade, e caracteriza a separação entre os alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados como se constituíssem um “[...] novo divisor entre cidadãos” (BRASIL, 2000, p.28).

O Parecer dirige-se aos sistemas de ensino e aos respectivos estabelecimentos que se ocupam da EJA nas formas presencial e semipresencial, de cursos que tenham como objeto a certificação de conclusão de etapas da educação básica. Para esses estabelecimentos, as Diretrizes Curriculares são obrigatórias. As mesmas Diretrizes, diferentemente, são somente referenciais pedagógicos às iniciativas da sociedade civil que desenvolverem programas de educação que não visem certificação oficial de conclusão de estudos das etapas da educação básica (BRASIL, 2000, p.28).

A EJA, segundo o Parecer 11/2000, tem como funções a reparação, a equalização e a qualificação. A primeira, a função reparadora, é justificada, no Parecer CNE/CEB 11/2000, pelo alto número de analfabetos existente no Brasil. Considera o documento em questão que a focalização das políticas públicas no ensino fundamental teve como resultado a ampliação do número de crianças na escola. Aponta que, nos últimos anos, foram grandes os avanços

quanto à universalização do Ensino Fundamental, em obediência ao princípio da obrigatoriedade escolar. Argumenta, contudo, que condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso, associadas a inadequados fatores administrativos e de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização têm condicionado o insucesso de muitos alunos (BRASIL, 2000). O Parecer reconhece os avanços das políticas públicas em garantir a universalização da Educação e, ao mesmo tempo, considera que condições histórico-sociais comprometem o empenho dos poderes públicos em assegurar uma educação básica para todos.

Para amenizar os efeitos da exclusão educacional, no Parecer, são apontadas algumas ações que propiciariam atendimento mais aberto a adolescentes e jovens: as classes de aceleração e os programas de renda negativa, como a Bolsa Família. As primeiras objetivariam a correção da distorção idade/série escolar e os programas permitiriam a permanência da criança na escola, com a diminuição do trabalho infantil. A distinção entre as classes de aceleração e a EJA é que as primeiras “[...] são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino de 7 a 14 anos, sincronizar o ingresso de estudantes com distorção idade/ano escolar”. Já a EJA “[...] é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p.31).

CAPÍTULO 2. DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE AO PROEJA

Através do Decreto 7.566/1909, do início do século XX, o Presidente do Brasil (da época), Nilo Peçanha criou o ensino profissional industrial, público e federal. Decorrentes desse decreto foram criadas “19 Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas pelas diferentes Unidades Federativas da União” (ALCÂNTARA, 1991, p.9). O mesmo autor acreditava que tais instituições supriam carências na escolarização da população em geral, propiciando também a inclusão das classes menos favorecidas, pois a formação da mão-de-obra técnica, em nível médio, possibilitar-lhes-ia condições de inserção no mercado de trabalho, garantindo , assim, a aquisição de melhores condições financeiras.

Para a iniciativa privada, as instituições federais ofereciam um ensino muito incipiente, não dando conta de formar um grande número de técnicos para o mercado de trabalho. Por esse motivo, nos anos de 1940, além das instituições federais, grande parte do Ensino Técnico passou a ser promovido pelo ensino privado, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial¹⁰ – SENAI – criado em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – fundado em 1946, instituições essas, vinculadas aos empresários do setor produtivo. O objetivo na criação desses “serviços” foi o de atender às demandas de mão-de-obra qualificada às indústrias de vários setores como, transporte, comunicações, pesca¹¹ e outros em ampla ascensão, e ao comércio cada vez mais crescente (KUENZER, 2000).

Somente no ano de 1961, com a publicação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, ocorre “pela primeira vez a articulação completa entre os ramos, secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2000, p.15). Percebemos que o ensino “médio” (correspondente à época) e profissionalizante buscava articular melhor a preparação dos jovens e adultos para seguirem na academia com seus cursos universitários.

Em 1971, com a promulgação das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692, o governo federal expandiu o Ensino Profissionalizante. O Ensino Médio (denominado na legislação da época como Segundo Grau) passou, no entender de Frigotto e Ciavatta (2006, p.292), a “proporcionar ao educando a formação necessária à qualificação para o trabalho”. A educação para o trabalho fez com que as escolas que

¹⁰ SENAI foi criado em 22/01/1942, pelo Decreto-lei 4.048. Em 30/01/1942, o Decreto-lei 4.073 regulamenta o ensino industrial.

¹¹ Decreto-lei 4436 de 07/11 que ampliou o âmbito do SENAI. Atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca.

ofereciam o Ensino Médio com o ensino propedêutico modificassem seu currículo, transformando-o em ensino profissionalizante técnico, ou auxiliar de “qualquer” profissão. Muitos dos cursos propostos foram os de “auxiliares” ou de “papel”, para que a instituição ofertante, não precisasse investir em condições físicas, materiais, humanas e pedagógicas necessárias à educação profissional, que necessita dessas condições para um ensino teórico-prático na formação profissional.

Portanto o que se constata é que as escolas públicas não estavam preparadas, não dispunham de infraestrutura física, recursos humanos, materiais e pedagógicos, para esta implantação e, por parte das escolas particulares e/ou privadas, não havia interesse na formação profissional, pois seu filão educacional voltava-se ao ensino propedêutico.

Além do mais, as instituições formadoras de professores não estavam preparadas e sequer davam conta de formar, tanto numericamente, quanto qualitativamente, os recursos humanos para atuação segundo o previsto pela legislação.

A “ideia”, portanto, promulgada pelas políticas públicas da época, era a de “qualificar” a população com cursos técnicos a fim de desenvolver tecnologicamente o país e chegar ao tão sonhado “bloco do primeiro mundo”.

Contudo, na “esteira” dessa ideia, na busca pelo desenvolvimento industrial do país e da necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis para atender às demandas, imprimiu-se uma nova perspectiva para a educação profissional. Como consequência, em 1978, o governo deu início à política de transformar algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET.

Essas escolas tinham por objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível superior. Se por um lado, a função social de permitir o ingresso à universidade de indivíduos que não tiveram acesso a boas escolas de nível médio, pode ser considerada positiva, por outro, segundo os empresários e políticos, não estaria atendendo a sua função maior, que é a de formar técnicos de nível médio para os setores produtivos (BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2009, p.4).

Uma década depois da publicação dessa LDBEN, os legisladores deram-se conta de que havia uma “distorção” nos termos da Lei 5692/71, uma vez que os técnicos e auxiliares que se formavam nas escolas públicas não possuíam a qualificação que o mercado de trabalho exigia. Foi então que a Lei 7.046, de 1982, “substituiu o objetivo de qualificar para o trabalho pelo da preparação para o trabalho” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2006, p.292). A mudança na legislação ocasionou uma alteração no Ensino Médio.

A Lei 7.046/1982 acaba por restabelecer a modalidade de educação geral, por vários motivos, dentre os quais, as dificuldades em implementar o modelo e pela não concretização do milagre econômico nos patamares esperados de desenvolvimento. Segundo Kuenzer (2007, p.30), retorna-se ao antigo modelo que antecede a Lei de 1971, com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, embora mantenha a equivalência, pois, “essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade”.

Nesse processo, com o passar dos anos, a profissionalização obrigatória vai perdendo força. No final dos anos 1980, e na primeira metade dos anos 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor a nova LDBEN, a Lei nº 9.394/1996, a partir da qual, o ensino profissionalizante no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (MEC, 2007).

O desejo político impresso na LDBEN, Lei nº 9.394/96, era de estender a obrigatoriedade de que o educando continuasse seus estudos até completar a educação básica. O que pode ser comprovado no Art. 4º, quando se lê que: o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97, regulamenta o parágrafo § 2º e 4º do art. 36 e os artigos 39¹² a 42 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O art.36 determina que, “o ensino médio, que atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Regulamenta no art. 39 da LDBEN, especificamente, a educação profissional, desvinculando-a, de certa forma, o ensino técnico do ensino médio, estabelecendo o nível básico, o técnico e o tecnólogo para a educação profissional.

¹² Art. 39: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Art. 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Art. 41: O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 42: “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos a comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (LDBEN Lei 9394/96).

É importante observar que a Lei nº 9394/96 faculta aos estudantes passarem pelas Escolas Técnicas não somente para cursar o ensino profissionalizante, mas também para buscar a formação articulada integrada¹³, concomitante¹⁴ e subsequente¹⁵ ao Ensino Médio regular. No entanto, surgiram alguns problemas de ordem prática, para o efetivo sucesso dessa lei. A sobreposição de escolas ocasionou uma desvinculação dos estudantes com relação às escolas profissionalizantes, pois antes eles passavam, em algumas delas, dois turnos por dia e agora apenas um. Não houve apenas a problemática com os alunos, as instituições técnicas, em todo o território nacional, também se fragmentaram. Tiveram que readequar seu currículo e o corpo docente.

No Brasil, as reformulações teóricas e práticas referidas a essas tendências incidem mais fortemente na política da educação profissional, a partir dos anos de 1990, e tomam corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso. A Política de Educação Profissional do MEC objetiva “[...] promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL 1997, p.34).

Para Deluiz (2001, p.22)

Apesar de entender “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”, o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. As “aptidões para a vida social” ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) foram regulamentadas pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e Portaria MEC nº 646/97, constituindo instrumento jurídico da Educação Profissional até 2004. A implantação deste Decreto contou com o apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP – (Portaria MEC nº 1.005/97). Essas medidas coadunam-se com o

¹³Integrada: “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”.

¹⁴Concomitante: “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas: 1ª. na mesma instituição de ensino; 2ª em instituições de ensino distintas, onde o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio; 3ª em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade.

¹⁵Subsequente: “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”.

Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) e afetaram o sistema federal e estadual de ensino, pois, esse Decreto considera que a educação profissional é um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Que tem a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independente do nível de escolaridade que possuam no momento do seu acesso.

Nestes termos, a Educação Profissional constitui a forma de habilitação para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior, atualizando e aprofundando os conhecimentos na área das tecnologias voltadas para o mundo do trabalho. No Decreto nº 2.208/97, no Art. 5º, dispõe que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Com a revogação do Decreto nº 2.208/97, e a promulgação do Decreto 5.154/2004, contemplam-se propostas curriculares, considerando a articulação entre as diferentes dimensões do trabalho de formação profissional do cidadão/aluno, na perspectiva da oferta pública da educação profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundadores da organização curricular integrada ao ensino médio.

Segundo Beloni; Wonsik; Pereira (2009), do início da formação profissional no Brasil, restrita ao caráter assistencialista, se reconhece, hoje, a boa formação profissional como uma das condições para o acesso ao mercado de trabalho. E, nessa perspectiva, entende-se formação como uma estratégia para que os cidadãos tenham um efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. O que requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura, do trabalho e a mobilização dos valores necessários à convivência desejável e a tomada de decisões, além da apreensão cognitiva que os diferentes “fazeres” envolvem.

Diante do exposto, a educação profissional, no contexto atual, exige uma formação geral sólida, com embasamento para a vida em sua plenitude, a qual venha somar-se a qualificação especial em estreita e rigorosa cooperação com as exigências do mundo do trabalho (Beloni; Wonsik; Pereira, 2009).

Os desafios impostos pelo mundo contemporâneo, impulsionado pelas lutas sociais e a necessidade de formação profissional, com escolarização para jovens e adultos, deram origem ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Estão entre os fundamentos do programa, as

discussões sobre a integração entre formação geral e formação profissional, travadas desde os anos de 1980 e tendo como marco a promulgação do Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.

Procuramos dissertar na seção seguinte acerca dessa modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que esta educação no nosso entendimento é a comunhão da Educação tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Ensino médio profissionalizante na educação de jovens e adultos – PROEJA

O programa PROEJA foi instituído pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e compreendido como estratégia de inclusão social no extrato produtivo do ponto de vista da mão-de-obra.

Contudo, já em 2006, ocorreu a sua revogação, sendo o mesmo substituído pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho, do corrente ano, que veio dar maior abrangência ao Programa, passando a incluir o Ensino Fundamental. Isso possibilitou a adoção pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

O PROEJA, enquanto política em construção é compreendido como uma necessidade de estabelecer um elo entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Mundo do Trabalho. O Decreto nº 5840, de 2006, diz que, a qualificação é parte indissociável das políticas de trabalho, emprego e renda, sejam elas urbanas ou rurais públicas ou privadas, constituindo-se em uma das formas da Educação Profissional (formação inicial e continuada de trabalhadores), devendo estar articulada com a Educação de Jovens e Adultos, com a Educação do Campo e com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e tecnológica de graduação. O PROEJA busca qualificar seus egressos para a inserção positiva no mundo laboral por meio da possibilidade de almejar postos de trabalho nos quais possa desempenhar suas atividades de forma digna (BRASIL, 2006).

A implantação do PROEJA, a partir da determinação legal (Decreto nº. 5840 de 13 de julho de 2006), passou, na maioria das instituições da Rede Federal, por um processo de adaptação de sua infraestrutura e de formação de seus educadores e gestores, a partir de descentralização orçamentária da Setec/MEC¹⁶. Porém, algumas instituições passaram a

¹⁶Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. MEC - Ministério da Educação e Cultura.

disponibilizar vagas desde o ano de 2005, pois já desenvolviam projetos no âmbito da educação de jovens e adultos.

No ano de 2007, uma equipe da Setec/MEC elaborou uma ação de monitoramento e acompanhamento dos cursos PROEJA, denominada Projeto de Inserção Contributiva¹⁷. Para o desenvolvimento desse projeto, em 2007, foram escolhidas trinta escolas, num total de cento e quarenta e quatro, que apresentaram índice de evasão ou repetência superior a 30%. As escolas que não puderam ser atendidas naquele ano foram atendidas nos anos de 2008 e 2009.

A equipe em seu processo avaliativo considerou que o PROEJA traz, em sua concepção, os princípios de uma educação capaz de integrar o educando ao mundo do trabalho, por meio da elevação de sua escolaridade e de sua formação profissional. No entanto, mesmo fundamentado em concepções e princípios importantes para os jovens e adultos brasileiros, um número significativo de educandos não tem conseguido elevar sua escolaridade e abandonam, novamente, seu percurso educacional. Esse fato, evidencia um contexto concreto de necessidade de ajustes na sua implementação, por meio de uma ação de monitoramento, como o Projeto de Inserção Contributiva. Dentre os ajustes que se fazem necessários, um deles refere-se à questão da gestão das ações do PROEJA.

Nesse contexto os números descritos no Quadro 2 e no Gráfico 2 podem nos ajudar a entender o elevado percentual de evasão de alunos matriculados no PROEJA.

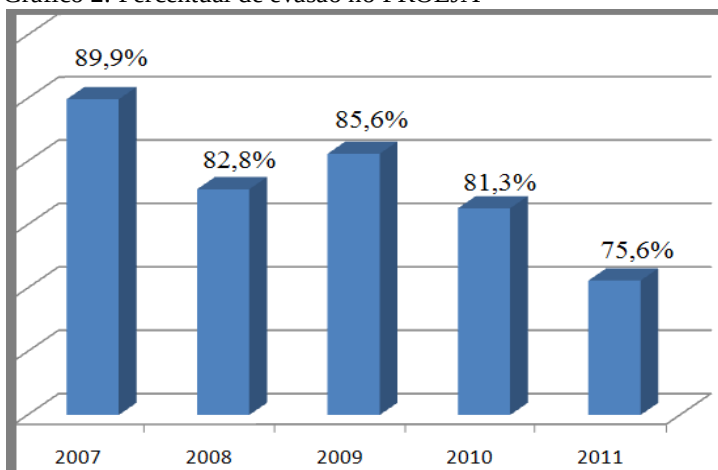
Quadro 2: PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Ano	2007	2008	2009	2010	2011
Número de Matrículas	9.747	18.915	19.533	52.278	65.966
Numero de Concluintes	980	3.248	2.813	9.793	16.084
Percentual de Evasão	89,9%	82,8%	85,6 %	81,3 %	75,6%

Fonte: Inep, sinopse estatística da educação básica 2007 a 2011.

¹⁷ Projeto de Inserção Contributiva: é contribuir para a redução do índice de evasão dos cursos PROEJA na Rede Federal, de acordo com as metas preestabelecidas pela escola e pela equipe técnica da Setec/MEC. Após a realização do diagnóstico da situação, adotaram-se estratégias de monitoramento e de avaliação para o aumento da permanência dos educandos nos cursos PROEJA, por meio da realização de avaliações periódicas a partir do planejamento elaborado, coletivamente, com os educandos, educadores, gestores e técnico-administrativos.

Gráfico 2: Percentual de evasão no PROEJA



Fonte: Inep, sinopse estatística da educação básica 2007 a 2011.

No Gráfico 2 podemos visualizar um decréscimo quase contínuo do número de alunos evadidos no PROEJA. No entanto há de se considerar que o número de evasão no PROEJA, ainda, constitui-se em um problema para a educação profissional de jovens e adultos.

Para Ferreira (2004, p.1241), a gestão na educação relaciona-se com o ato de “impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, [...] organizar e dirigir políticas educacionais [...] e aprender com cada” mundo “diferenciado [...], suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados”.

A implantação de cursos vinculados ao PROEJA, cujo público é formado por jovens e adultos trabalhadores ou em busca de trabalho, deve preconizar a inserção de alunos no contexto da Rede Federal de ensino, e necessita, ainda, considerar que esses educandos estão no mundo do trabalho formal ou informalmente e, por isso, há de se construir uma escola que caiba neste seu cotidiano, do ponto de vista do horário e conteúdo.

Segundo Paiva (2006, p.535) há de se considerar que outros fatores necessitam ser superados nas redes escolares, como,

[...] Horários inadequados de entrada e saída. Obedecem a interesses das instituições [...] Chocam-se com horários de trabalho, tempos de deslocamentos até a escola, quando não punem os atrasos com novas interdições. [...] As lógicas da organização racional dos docentes, distribuição de cargas horárias pelas unidades escolares, fatores como licenças, afastamentos, aposentadorias interferem sobremaneira [...] Além disso, as organizações formais são pouco propensas a mudanças que ameacem os controles instituídos e os modelos em curso.

A citação acima nos revela que não basta fazer a implantação dos cursos a partir da oferta de vagas. É necessário mais que um número de vagas para que a possibilidade de reinserção na escola seja uma realidade efetiva.

O PROEJA intenciona a reinserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral. Além disso, representa um instrumento de cidadania para uma parcela de brasileiros, expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

A partir do ingresso em curso ofertado pelo PROEJA, cria-se uma expectativa que aponta diretamente para a vida pessoal e para o mundo do trabalho. E com o aprendizado desenvolvido no curso a busca pela melhoria da condição social, pois a elevação da autoestima e da consciência de cidadão possibilita o crescimento pessoal e expectativas, para uma melhor posição no mundo do trabalho (HORIGUTI, 2009).

Segundo Frigotto, independentemente da forma de acesso e da opção do curso adotados, um curso PROEJA necessita ser pensado em função da sua realidade local. O jovem e adulto candidato requer que a escola possibilite a ele um curso planejado a partir das suas especificidades, muitas vezes, trabalhador, pai ou mãe de família, pois como afirma Frigotto (2004, p.57-58):

Reconhecer a diferença, então, não é o mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a diferença mesma, sobretudo aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para a sua superação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para a sua superação.

Na prática, percebe-se que as formas de acesso ainda são desafios para as escolas. Uma indicação de necessidade, ajustada à realidade local, é de que o processo de acesso seja específico para esse público, e que não seja restrito a uma única forma. Outros aspectos fundamentais são: (I) que a estratégia de acesso insira os estudantes, (II) que se atendam aos objetivos do PROEJA, (III) que não se restrinja apenas à formação profissional, mas que se alie profissionalização à elevação da escolaridade.

2.2 O PROEJA na Rede e-Tec Brasil

Segundo o Relatório Executivo de Pesquisa¹⁸ (2012), apresentado pelo MEC, a Rede e-Tec¹⁹ Brasil, instituída pelo Decreto nº 7.589 de 26/10/2011, tem a finalidade de

¹⁸Relatório Executivo de Pesquisa. Concepção e Desenvolvimento de Metodologia para a Implementação do Currículo Referência para a Rede e-Tec Brasil. Grupo de Pesquisa Currículo Referência II. ATELIER TCD/CED e NETEC/CSE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2012.

¹⁹e-Tec: Escola Técnica Aberta.

desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância (EaD), ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país. Essa é uma das ações nacionais do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

A Rede e-Tec constitui, portanto, um passo importante para a democratização do acesso à educação profissional técnica na modalidade EaD no Brasil. A Rede e-Tec Brasil pretende atender às necessidades de expansão e inovação na área de Educação Profissional Técnica em nível médio, estendendo a possibilidade de formação e atualização à população que atua ou atuará no mundo do trabalho e não tem acesso a cursos presenciais.

Em dezembro de 2009, deu-se início ao projeto de pesquisa denominado GPCRF: Grupo de Pesquisa Currículo Referência, que consistiu na implementação de uma metodologia de pesquisa para a elaboração do Currículo Referência para o sistema e-Tec Brasil.

O projeto de pesquisa GPCRF exigiu um esforço considerável no que se refere à elaboração, revisão e análise das propriedades necessárias às Matrizes Curriculares de Referência. Portanto, o Currículo Referência (CR) é resultado de uma investigação-ação, promovida por meio de uma construção coletiva em âmbito nacional desenvolvida sob a coordenação dos grupos de pesquisa Atelier TCD e NETEC – ambos da UFSC, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

O PROEJA/EaD faz parte dos programas e objetivos da Rede e-Tec Brasil. Os projetos desenvolvidos para os cursos do PROEJA/EaD/e-Tec tem como desafio integrara relação entre a “Educação” e o “Mundo do Trabalho” tendo como atores “Jovens e Adultos” que trazem no seu perfil a “experiência de vida” e “expectativa” em agregar nas suas dimensões conceituais de conteúdos significativos para uma formação profissional, tendo como objetivo oportunizar a esses sujeitos, considerados anteriormente em situação de exclusão do sistema, uma perspectiva de inserção social. Segundo o Documento Orientador do PROEJA deve-se:

[...] proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Neste contexto, podemos citar uma pesquisa²⁰ realizada sobre os cursos do PROEJA. Ao analisarmos os dados referentes a matrículas e concluintes podemos ter uma visão de como está o índice de evasão nesta modalidade.

Analisaram-se nove cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil, com 2.046 alunos matriculados no primeiro semestre de 2012. O número total de matrículas nos cursos do PROEJA corresponde até o momento à 3.184, com 152 concluintes e uma evasão detectada de 986 alunos.

Para a pesquisa acima citada foram realizados questionários, contendo questões percorrendo sobre os cursos PROEJA, os mesmos foram endereçados a representantes de quatro instituições da Rede e-Tec, que oferecem cursos PROEJA. Foi respondido um formulário por curso de cada Instituição, totalizando nove formulários. Outras fontes consultadas foram o sistema SAAS²¹, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Currículo Referência.

Para tanto foi feito o levantamento das entidades públicas ofertantes dos cursos PROEJA oferecidos pela Rede e-Tec Brasil; a identificação do número de cursos, sua localização, número de matrículas, concluintes. Temos em 2012 os seguintes cursos PROEJA/EaD na Rede e-Tec, (Quadro 3) das instituições e polos em que são ofertados os mesmos (RELATÓRIO EXECUTIVO DE PESQUISA, 2012, p.89).

Quadro 3: Entidades públicas ofertantes dos cursos PROEJA oferecidos pela Rede e-Tec Brasil

Nº	Instituição	Curso	Polos	Turmas por Polo
01	Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC)	Técnico em Informática (TI)	1	5
		Técnico em Administração (Ta)	1	6
02	Instituto Federal Farroupilha (IFF)	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Tmsi)	1	1
		Técnico em Agroindústria (Tagroin)	1	1
		Técnico em Agricultura (Tagri)	1	1

²⁰ O Relatório Executivo de Pesquisa - Concepção e Desenvolvimento de Metodologia para a Implementação do Currículo Referência para a Rede e-Tec Brasil, apresentou resultados parciais de uma análise da realidade da Rede e-Tec. Trata-se de resultados preliminares da proposta submetida ao Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC oferecendo, em particular, um diagnóstico da Rede e-Tec em aspectos relativos à Gestão Institucional, Projetos Pedagógicos, elaboração de material didático, Tecnologia de Informação e Comunicação, Infraestrutura dos Polos, Formação Continuada. Trata também de ações já em andamento, referentes ao Sistema de Acompanhamento e Avaliação SAAS e ao Curso de Especialização em Gestão e Docência em EaD.

²¹ O Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Rede e-Tec Brasil (SAAS), desenvolvido pela equipe e-Tec/UFSC em 2010 para atender a uma solicitação do então Sistema e-Tec - hoje Rede e-Tec Brasil, tem como propósito subsidiar os gestores da rede com um processo de avaliação contínua e transparente. O SAAS é um ambiente online que objetiva o acompanhamento da oferta dos cursos técnicos da Rede e-Tec nas dimensões: do curso, do polo, e da oferta de disciplinas.

		Técnico em Informática (TI) (Prisional)	1	1
03	Instituto Federal do Paraná - (IFPR)	Técnico em Aquicultura (Taqui)	48	1
		Técnico em Pesca (TPesca)	47	1
04	Instituto Federal do Maranhão – (IFMA)	Técnico em Agropecuária (Tagro)	8	8

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs²² que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

No quadro abaixo, apresentamos dados dos nove cursos investigados.

Quadro4: Análise dos dados de evasão.

Instituição	Curso	Matricula	Evasão (%)	Cursando(%)
CEP-ETC	TA	574	42%	41%
	TI	422	34%	62%
IF FARROUPILHA	TMSI	10	0%	100%
	TAGROIN	18	0%	100%
	TAGRI	8	0%	100%
	TI	14	50%	50%
IFPR	TAQUI	1000	24%	76%
	TPESCA	1000	23%	77%
IFMA	TAGRO	440	32%	39%

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

O Relatório Executivo de Pesquisa (2012), revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. A EaD mostra-se como uma poderosa ferramenta de democratização do conhecimento na modalidade PROEJA. Apesar da oferta de 4.219 vagas apenas 152 alunos já concluíram seus cursos. A evasão contabilizou 29% dos alunos. Tais informações são extremamente positivas superando a estatística nacional para esta modalidade de educação.

Se considerarmos que os cursos na modalidade PROEJA da Rede e-Tec representam um desafio institucional para as IPEs, onde aliam-se duas modalidades com históricos de altos índices de evasão, esta experiência representa um ganho social sem precedentes. No entanto o desafio de toda investigação na área da educação será sempre, a busca de caminhos alternativos para que a educação supere a fragmentação, a linearidade e o tecnicismo pedagógicos dos conteúdos e construa uma mudança, comprometida com a formação de cidadãos críticos, produtores do conhecimento e com a qualidade de vida.

²²IPEs - Instituições Profissionais de Educação

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação a Distância, modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, e, em especial, na Educação técnica/profissionalizante, Educação Superior e cursos abertos, entre outros.

Atualmente, podem ser consideradas as seguintes modalidades de Educação: presencial, semipresencial e a distância. A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo: é o denominado ensino convencional. Na modalidade a Distância ou semipresencial, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Essa modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (ALVES, 2011).

Para minimizar a distância física, a EaD utiliza recursos tecnológicos que garantem a comunicação e, com isso, viabilizam o processo de ensino e de -aprendizagem. As tecnologias podem ser organizadas de acordo com a sincronicidade da comunicação, cada uma com suas aplicações específicas nos cursos.

Rosângela Schwarz Rodrigues (2004) descreve as principais características e possibilidades da tecnologia na comunicação:

Assíncronas²³: Flexibilidade – o acesso ao material pode ser feito 24 horas por dia, sete dias por semana em qualquer lugar. Tempo para refletir – permite ao aluno pensar sobre as ideias apresentadas, checar anotações, pesquisar novas referências e preparar sua participação. Contextualização – como a tecnologia permite acesso em casa ou no trabalho, é fácil integrar as ideias do curso com o ambiente de trabalho. Baixo custo – material baseado em texto não requer linhas de transmissão rápidas nem computadores de última geração. **Síncronas**: Motivação – foco na energia do grupo, incentiva o aluno a acompanhar os colegas. Tele presença – interações em tempo real desenvolvem a coesão do grupo e o senso de pertencimento a uma comunidade de aprendizado. *Feedback* – respostas e orientações imediatas. Fornecem suporte para tomada de decisão e busca de consenso nas atividades de

²³ Comunicação assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas, ou seja, o emissor envia uma mensagem ao receptor, o qual poderá ler e responder esta mensagem em outro momento. São exemplos deste tipo de comunicação o correio eletrônico, o fórum e a lista de discussão. Comunicação síncrona permite a comunicação entre as pessoas em tempo real, ou seja, o emissor envia uma mensagem para o receptor e este a recebe quase que instantaneamente, como numa conversa por telefone. São exemplos deste tipo de comunicação o chat e a vídeo conferência.

grupo. Ritmo - encoraja os alunos a manterem as atividades do curso em dia (RODRIGUES, 2004, p.73).

Segundo Rodrigues (2004), cada mídia tem seus requisitos tecnológicos e operacionais. As tecnologias assíncronas tendem a exigir recursos menos sofisticados e a ter baixos custos de transmissão, mas podem apresentar altos custos iniciais e permitir economia apenas em larga escala. A relação custo-benefício das mídias assíncronas tende a ser interessante apenas se estas forem usadas por um longo período e/ou por um grande número de alunos.

As mídias síncronas requerem estruturas de transmissão com bandas mais largas, além de equipamentos mais robustos, o que tem uma interferência direta nos custos associados à tecnologia. É importante ressaltar que a grande maioria dos cursos utiliza uma combinação de mídias síncronas e assíncronas. O desafio é a integração, que deve atender ao desenho instrucional e considerar o acesso dos alunos.

De acordo com Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é possibilitado pelas novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino e de - aprendizagem a distância.

Novas abordagens pedagógicas e metodológicas têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no desenvolvimento de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e a expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.

Somando-se a isso a metodologia da Educação a Distância possui uma relevância social importante, pois permite o acesso ao sistema daqueles que vêm sendo ou foram excluídos do processo educacional público, por morarem longe das escolas/institutos/universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Além do mais, a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios, como salientado por Preti (*apud* ALVES 2011, p.03):

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos

científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade.

Nesse contexto, a Educação a Distância torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades, visto que muitos indivíduos, apropriando-se deste tipo de ensino, podem concluir um curso de nível Básico/Técnico ou Superior e optar por novas oportunidades profissionais.

O desenvolvimento dessa modalidade de ensino serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações, tais como: cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional.

De acordo com Alves (2011), a Educação a Distância atualmente é praticada nos mais variados setores. Ela é usada na Educação Básica, Educação técnico/profissional, na Educação Superior, em Universidades abertas, Universidades virtuais, treinamentos governamentais, cursos abertos, livres e outros.

3.1 O percurso da Educação a Distância no Brasil

Podemos afirmar que as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil ficaram sem registro, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX. Apresentamos a seguir alguns dos principais fatos que ocorreram na trajetória da Educação a Distância no Brasil, a partir de 1900 até a atualidade. Em outras palavras, discorreremos sobre os principais acontecimentos referentes à história da EaD em nosso país.

Segundo Alves (2011), em 1904, o Jornal do Brasil publicou, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferecia a profissionalização por correspondência para datilógrafo. Após 19 anos, em 1923, um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Inicia-se assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.

O Instituto Monitor surgiu em São Paulo, no ano de 1939, como o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor. Dois anos mais tarde, iniciaram-se as atividades do Instituto Universal Brasileiro (1941), o segundo instituto brasileiro a também oferecer cursos profissionalizantes sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui

cerca de 200 mil alunos. Juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje.

Em 1947, surgiu a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam em apostilas e corrigiam os exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância continua atualmente. No início do ano de 1967, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal iniciou suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda nesse ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio. Em 1970 foi criado o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto é mantido até o início da década de 1980.

No ano de 1974, inaugurou-se o Instituto Padre Réus e, na TV Ceará, iniciou-se a exibição de cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores. Em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Teleeducação, com cursos através de material instrucional. Dois anos depois (1979), a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, criou cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 transformou-se no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD).

Em 1981 fundou-se o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER era permitir que crianças, cujas famílias mudavam-se temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Em 1992 criou-se a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento importante na Educação a Distância do nosso país.

O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos” (1983). O programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início em 1995 com o nome ‘Um salto para o Futuro’, foi incorporado à

TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância²⁴ do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. “Um salto para o Futuro” foi um programa voltado para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e para alunos dos cursos de magistério. Esse programa atingia, por ano, mais de 250 mil docentes em todo o país.

Em 1995 foi criado, no Estado do Rio de Janeiro, o Centro Nacional de Educação a Distância e, nesse mesmo ano, também a Secretaria Municipal de Educação criou a MultiRio (RJ), que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Um ano depois em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegiava a democratização e a qualidade da educação brasileira. Nesse mesmo ano a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo que, suas bases legais, foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ainda que somente tenha sido regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com ação definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (BRASIL, 2010).

Logo no início do ano de 2004, vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Em 2005 é criada a “Universidade Aberta do Brasil”, uma parceria entre o MEC, estados e municípios integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. Em 9 de maio de 2006 entra em vigor o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a Distância (BRASIL, 2006).

Em 2011, conforme já mencionamos, a Secretaria de Educação a Distância é extinta. Torna-se importante citar que entre os anos de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a Distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por *kits* de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Com esse breve panorama histórico da Educação a Distância no Brasil, podemos perceber que esta modalidade de ensino vem somar forças, com o apoio das novas tecnologias, para o

²⁴Em janeiro de 2011, quando Dilma Rousseff assumiu a presidência do Brasil, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta e suas atribuições foram repassadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB).

desenvolvimento da educação profissional brasileira. Assim, como demonstrado, a partir do ano de 1990, a maior parte das Instituições de Educação brasileiras mobilizaram-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Alves (2011, p.90), o “MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), agia como um agente de inovação tecnológica, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos”. Além disso, o MEC promovia também a pesquisa e o desenvolvimento, voltados para a introdução de novos conceitos e práticas em EaD nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010). Devido à extinção recente dessa secretaria, seus programas e ações, no que dizem respeito à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, passaram a vincular-se à Setec.

3.2 Perspectivas para a Educação a Distância brasileira

Segundo Rodrigues (2004), uma das demandas que se apresenta para a atuação na Educação a Distância é a formatação de cursos para alunos que já ocupam postos de trabalho em uma determinada empresa. Para atender apropriadamente às novas demandas, que se apresentam pelas diferentes parcerias com empresas, é preciso pensar em estratégias utilizadas na etapa de planejamento que, a nosso ver, tem papel fundamental.

Pensar na formação do profissional trabalhador, para atender às novas formas de organização do trabalho no atual processo de globalização da economia, é pensar fazê-lo segundo uma nova modalidade de educação, isto é, com um novo tipo de educador que lecionara a distância. Formados muitas vezes em sistemas educativos convencionais (presenciais), os professores são desafiados a desempenhar funções mais complexas no contexto de um sistema de EaD.

Para tal, este “novo gestor” (do processo educativo – o professor) deverá conhecer as características, as necessidades e as demandas do alunado, formar-se nas técnicas específicas da proposta de Educação a Distância, desenvolver atitudes orientadoras e de respeito à personalidade dos estudantes e dar-se conta de que sua função é formar alunos adultos para uma realidade cultural e técnica em constante transformação. E isso só será possível se toda a equipe envolvida no processo de EaD reconhecer suas limitações, estiver aberta ao diálogo e disposta a construir caminhos, reconhecendo falhas e desvios. O trabalho cooperativo e de investigação, portanto será a base da construção deste novo educador e da consolidação dos trabalhos e experiências em EaD (RODRIGUES, 2004).

A EaD utiliza como recursos os suportes: administrativo, pedagógico, cognitivo, afetivo e motivacional, que propiciam um clima de autoaprendizagem e que podem oferecer um ensino e uma educação de qualidade.

Para que uma instituição, que trabalhe na modalidade EaD, ofereça um saber atualizado (filtrando o mais válido das recentes produções científicas), dando prioridade aos conhecimentos instrumentais (“aprender a aprender”), visando uma educação permanente do cidadão e assumindo compromisso com o meio circundante, é necessário que estruture um sistema em EaD, de acordo com características próprias, e que atenda aos componentes abaixo relacionados:

- a) o aluno – geralmente é um adulto que irá aprender a distância;
- b) os professores especialistas – responsável por seu curso ou módulo, a disposição de alunos e tutores, tendo em vista a formação global do estudante previsto no perfil profissiográfico do Projeto Pedagógico do Curso;
- c) os professores-tutores – poderão ser ou não especialistas do conteúdo dos módulos ou de uma área de conhecimento, com formação teórico-metodológica para acompanhar, apoiar e avaliar os estudantes em seu percurso;
- d) material didático – considerado como o elo de diálogo do estudante com o autor, com o professor, com suas experiências, com sua vida, mediando seu processo de aprendizagem; Gestão, Estrutura e Funcionamento em EaD;
- e) Centro de Educação a Distância /CEAD – composto por uma equipe de especialistas em EaD, tecnologia educacional, comunicação e multimídia, para oferecer todos os suportes necessários ao funcionamento do sistema.

Nesse sentido devem ser considerados como elementos imprescindíveis:

- a) a comunicação – deverá ser bidirecional, com diferentes modalidades e vias de acesso (Internet; correio eletrônico; ambiente virtual de aprendizagem; blogs; sites; fóruns, vídeo conferências).
- b) a estrutura organizativa – composta por concepção e produção de materiais didáticos, distribuição dos mesmos, direção da comunicação, orientação do processo de aprendizagem e de avaliação, centros e/ou unidades de apoio.

A Educação a Distância, conforme demonstrado, já percorreu um longo caminho. O trajeto que essa modalidade educacional percorreu foi direta e profundamente influenciado pelas tecnologias de comunicação que, a cada inovação, alteram substancialmente as estruturas de comunicação utilizadas para amenizar a distância espacial.

Assim podemos dizer que a “separação” física entre professor-aluno é a principal marca de distinção entre educação presencial e EaD. Aquela é organizada, entre outros itens, pelo número de horas que professores e alunos passam juntos no mesmo espaço físico. Essa separação exige outras formas de comunicação que não a face a face, daí a referência aos meios de comunicação ou “suportes de informação” que viabilizam a comunicação a distância. Por essa razão que a evolução da EaD está diretamente ligada a evolução dos meios de comunicação.

Qualquer afirmação sobre os rumos dos desenvolvimentos das tecnologias corre o risco de ser contrariada em dois anos, tamanhas as possibilidades que se apresentam. Entretanto, é possível afirmar que os desenvolvimentos tecnológicos vão influenciar continuamente a Educação a Distância, determinando o surgimento de novas gerações de EaD e requerendo mais estudos sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos, produção de materiais e padrões de interoperabilidade das plataformas utilizadas (RODRIGUES, 2004, p.75).

Rodrigues (2004) afirma que a tecnologia é uma das responsáveis pelo avanço da EaD hoje no Brasil. O referido autor argumenta sobre o conjunto de ações, atuais, na EaD, que indicam a existência de equipes de especialistas de diversas áreas trabalhando em grupos organizados para atuarem no planejamento de programas, no desenho instrucional, na produção dos materiais, na estrutura tecnológica que viabiliza a comunicação e no armazenamento das informações. Para gerir uma estrutura administrativa e operacional que organize os vários grupos exigem-se ainda parâmetros coerentes para implementação e avaliação que, mesmo atentos às diferenças inerentes entre as modalidades presenciais e a distância, garantam o valor acadêmico e de mercado da certificação dos alunos.

No Brasil existem dois princípios básicos para a reflexão frente às questões relativas à Educação (presencial ou EaD): o de universalização²⁵ e o de democratização²⁶ do ensino (BRASIL, 2006). A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, respeitando, de fato, todos os indivíduos, independentemente da sua

²⁵ Ideia contida no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1999 e cuja origem é o documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos” assinado por vários países durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. A declaração trata das definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos governos com o ensino. A universalização do ensino constitui-se, ao lado da erradicação do analfabetismo, uma das principais metas do PNE, que define as ações na área da educação durante dez anos, e cuja base figura como compromisso constitucional (MENEZES; SANTOS; 2002).

²⁶ Acreditamos que democratizar o ensino significa ampliar a oferta em sintonia com a realidade e características produtivas territoriais; significa definir políticas e estratégias que respondam às necessidades efetivas para o desenvolvimento humano dos trabalhadores, sem que tenham que deixar sua terra natal em busca de sonhos nas grandes metrópoles; significa compreender a formação profissional e a própria profissão como constituintes do processo educativo.

situação social. Não se trata apenas de facilitar as condições de acesso, mas em oferecer condições de igualdade para que os alunos possam ter uma vaga em qualquer nível de ensino. Pensar dessa forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprendizado e de produção de conhecimentos das pessoas que convivem com o descaso social e tentam relacionar-se com o mundo e com o saber. Isso é de fato admitir a existência do princípio da universalização. Acreditamos que a Educação a Distância, nos moldes atuais, pode ser um fator importante na questão da universalização da educação em todos os âmbitos sociais (BRASIL, 2006).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 define a educação como direito de todos e garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito para todos nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, incumbe à União a tarefa de fixar as diretrizes e as bases da educação nacional. Os preceitos constitucionais possibilitaram a organização de um sistema de ensino nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. No entanto para que isso se concretize, tendo em vista as condições reais e efetivas da realidade geográfica e educacional brasileira é imprescindível a presença da EaD, dado as suas características e versatilidade, conforme já explicitamos, como instrumento para efetivação das metas.

Segundo o relatório de observação²⁷ sobre as desigualdades na escolarização no Brasil, em 2010, um dos principais grupos populacionais ainda desfavorecidos no direito à educação está no campo. A análise das matrículas indica que nas escolas rurais para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental existem apenas uma vaga nos anos finais. Essa realidade é pior entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, na proporção de seis para um. Nas regiões urbanas, a relação das matrículas é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio. A dificuldade em dar prosseguimento aos estudos é nítida quando se compara a escolaridade dos jovens. Entre a população rural de 25 a 34 anos, apenas 17% têm ensino médio ou superior, enquanto nas cidades, a proporção é pouco maior que 52%.

A democratização da Educação no Brasil ainda que esteja em desenvolvimento encontra-se aquém do desejado. Para minimizar esse problema a Educação a Distância poderia atuar de forma mais efetiva nas regiões de difícil acesso para que a democratização do ensino aconteça independente da condição geográfica ou outra. Embora nas últimas décadas tenha havido, no País, um expressivo aumento quantitativo na oferta de vagas por

²⁷As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

consequência da EaD, as diferentes realidades regionais e culturais evidenciam uma grande carência do ensino.

Segundo Alves (2011), a Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois a utilização de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos²⁸ à conquista do conhecimento. Essa modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na aplicabilidade da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente e chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os cursos e/ou que não podem deslocar-se, como, por exemplo, o caso das pessoas com necessidades específicas de locomoção ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

Nesse contexto trazemos à luz o pensamento de João Vianney (2003), que discorre sobre como a EaD auxiliou e auxilia na formação docente, que passou a ser exigida pela lei 9394/96.

[...] a lei 9394/96 estabelecia a exigência de que, a partir de 2006, todos os professores que viessem a ser contratados para ministrar aulas no ensino fundamental e médio deveriam estar habilitados, com o terceiro grau concluído. Esta exigência criou um movimento em direção à qualificação dos professores leigos que já estavam em exercício da profissão, apontando para o uso da educação a distância como ferramenta para a oferta das licenciaturas então necessárias (VIANNEY, 2003, p.34).

Globalmente é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais através da modalidade de Educação a Distância. “As experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos” (ALVES, 2011, p.91). No entanto embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que a Educação a Distância possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis, vencendo, inclusive, o preconceito de que os cursos oferecidos na

²⁸Precisamos salientar que a Educação a Distância necessita de ferramentas, para seu pleno acesso, por exemplo, na atualidade uma destas ferramentas é o computador com internet. Isto de certa forma pode ser considerado um problema, pois, no Brasil, dos 58,6 milhões de domicílios investigados em 2009, quase 35,0% deles tinham microcomputador (20,3 milhões), sendo 16,0 milhões com acesso à Internet (27,4%). A evolução em relação ao ano anterior não alterou o quadro de diferenças regionais. A Região Sudeste manteve-se com a maior proporção de domicílios com microcomputador (43,7%) e com microcomputador com acesso à Internet (35,4%). As Regiões Norte (13,2%) e Nordeste (14,4%) apresentaram as menores proporções de domicílios com microcomputador com acesso à Internet; a Região Sul possuía 32,8%; e a Centro-Oeste, 28,2% (IBGE, 2010, p. 79).

modalidade a Distância não possuem controle do aprendizado; que sua qualidade é duvidosa, constituindo um ensino de segunda categoria e que não tem regulamentação adequada.

Com relação a esta questão, entendemos que a modalidade de Educação a Distância de qualidade está alicerçada nos princípios da pedagogia cognitivista, estruturada, simultaneamente, na chamada pedagogia das competências, que abordaremos no próximo capítulo. Nesse contexto, Alves (2011) nos apresenta possíveis soluções a serem implementadas pelas políticas públicas de educação, para a efetivação da Educação a Distância com qualidade no Brasil.

O governo federal criou leis, e estabeleceu normas para a Educação a Distância no Brasil, e até os cursos superiores desta modalidade apresentam diplomas com equivalência aos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, que utilizam a modalidade presencial. Isso mostra que a modalidade de Educação a Distância está rompendo barreiras, criando um espaço próprio e complementando a modalidade presencial (ALVES, 2011, p.91).

Acreditamos que essa modalidade de ensino possa ser regularmente fiscalizada e regulamentada pelas políticas públicas, como já vem ocorrendo através de avaliações do INEP, para que possamos confiar nas estratégias e métodos de ensino nela utilizada, no sentido da efetividade da aprendizagem.

Sabemos que a identificação da missão da instituição educacional e o posicionamento desta perante EaD definirão a estrutura tecnológica e as equipes necessárias para viabilizar a proposta da instituição. A possibilidade de consórcio com instituições educacionais ou provedoras de serviços aumenta a necessidade de definições por parte das instituições e de planejamento adequado.

A existência de materiais didáticos de qualidade para a Educação a Distância, a mediação tecnológica dos meios de comunicação e informação são atributos que colaboram para o bom desempenho do papel do professor. Aos alunos é atribuída mais responsabilidade sobre a própria formação, traduzida esta em maturidade intelectual para estudos individuais e disciplina para o cumprimento das tarefas propostas pelos professores.

Segundo Rodrigues (2004), a estrutura tecnológica e as competências das equipes necessárias para implementar e desenvolver cursos a distância são complexas e requerem investimentos significativos, principalmente os de ordem financeira e de pessoal. Cada modelo operacional e pedagógico requer uma estrutura própria, de mídias e de profissionais, para viabilizar os serviços a que se propõe.

Nesse contexto Rodrigues (2004, p.105) ainda afirma que:

Com o aumento dos nichos de mercado para EaD e do número de instituições começando, expandindo, refinando suas atividades com o uso da modalidade de Educação a Distância, cada vez mais será necessário identificar claramente o que pode ser feito, o que não pode ser feito e a alternativa mais adequada).

A definição do tipo de planejamento a ser utilizado é uma decisão que necessita de forte suporte institucional, pois envolve a alocação de especialistas e recursos financeiros para ser realizada a contento. A elaboração das estratégias para a realização do planejamento depende dos especialistas (internos ou externos) envolvidos no trabalho, e o resultado será a base sobre a qual todo o curso será construído (RODRIGUES, 2004).

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, os referenciais de qualidade, para projetos de cursos na modalidade a Distância devem compreender categorias que envolvam, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Para dar conta destas dimensões Mugnol (2009) diz que é preciso pensar em todos os aspectos educacionais da Educação a Distância e, estes devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade EaD, compreendendo os seguintes tópicos: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira (se for o caso).

3.3 Concepção de educação na perspectiva da EaD: notas sobre o ensino e o processo de mediação pedagógica, como produção de conhecimento

Ao falar sobre concepção de educação empreendemos, nesta dissertação, a necessidade de definir algumas concepções pedagógicas²⁹ que, a nosso ver, são de suma importância para a implantação de um currículo para as instituições EaD. A organização didático-pedagógica da pedagogia relacional pode ser estruturada segundo as seguintes concepções:

Concepção de Homem-mundo – o homem é considerado como pessoa situada no mundo. Não nasce pré-determinado e pode, portanto, modificar suas condições de existência, seu entorno, no sentido de satisfazer suas necessidades, físicas, mentais, na busca de um estágio de desenvolvimento jamais finalizado.

²⁹Estas concepções podem ser aprofundadas em: KASSICK, C.N. As Concepções Pedagógicas das Categorias Presentes na Matriz Curricular dos Cursos da Rede e-Tec Brasil. Relatório Executivo do GPMD-FNEAD, apresentado a SETEC/MEC, 2013.

Nesse processo cria a si e o mundo circundante. Ao modificar-se modifica o meio como resultado do novo olhar sobre a mesma realidade. É este movimento, constante e permanente, que o caracteriza como Sujeito, isto é, capaz de estabelecer a reflexão sobre seu ambiente concreto para nele intervir, modificando-o, tendo em vista a satisfação de suas necessidades individuais e coletivas.

Concepção de Sociedade – considerando que o homem é sujeito de seu processo, a sociedade é resultante da forma como ele age individual e coletivamente nesta construção. Logo a sociedade para constituir-se democraticamente, necessita de sujeitos que tenham desenvolvido competências morais, enquanto lógica de conduta, de respeito ao outro e ao meio, enquanto pensamento reflexivo do sujeito crítico.

A sociedade democrática só será possível a partir, fundamentalmente, da autonomia moral da qual decorre a autonomia intelectual. Ainda que os indivíduos, ao se inserirem na sociedade, o façam de uma forma inicial heterônoma (tanto pela moral e, consequentemente, intelectual), o objetivo é que eles se tornem sujeitos, isto é, autônomos, condição para a sociedade democrática.

Concepção de Conhecimento – o pressuposto básico é de que o conhecimento é uma construção contínua que o sujeito é capaz de realizar a partir das relações que estabelece com o objeto de conhecimento.

Portanto o conhecimento é fruto da experiência pessoal e subjetiva e caracteriza-se pela formação de novas estruturas mentais, que não existiam anteriormente no indivíduo. Esta é a razão para afirmar-se que o conhecimento humano é essencialmente ativo.

Concepção de Educação – as consequências, para a educação, desta concepção de desenvolvimento do sujeito e da construção do conhecimento são primordiais. O processo educacional e, mais especificamente, a forma de organizá-lo e conduzi-lo, exige profundas transformações na habitual forma de ser do professor e estudante.

O professor passa a ser agente desequilibrador, desafiador e problematizador das ações dos estudantes, que, por sua vez, devem abandonar sua posição de alunos (aquele que é sem luz, e que só repete) para constituírem-se em estudantes, em investigadores de suas realidades e entornos sociais, em sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem de tal forma que, ao buscar o novo ponto de equilíbrio, ao responder aos desafios e ao solucionar os problemas, possam construir-se, construindo novas estruturas de pensamento (estruturas mentais).

Concepção de Escola – a escola, independente da educação básica, técnica/profissional ou superior, nessa perspectiva, necessita desenvolver ações motoras,

verbais e mentais, ou, dito de outra forma, necessita desenvolver o saber-fazer, o saber-ser e o saber-saber.

Deve-se considerar também, na organização didática da escola, que o processo investigativo não pode se constituir num trabalho solitário, logo não prescinde do desenvolvimento da atitude cooperativa e solidária entre os estudantes e professores na busca pelo conhecimento.

Concepção de relação professor–aluno – se o papel do professor é o de problematizar, desequilibrar e/ou mediar, o do estudante é o de pesquisar, investigar. Professor e estudante interagem com o objeto de conhecimento através do diálogo. A dialogicidade é o instrumento mais adequado para a investigação da realidade.

O diálogo sobre a realidade tem por objetivo não só compreendê-la, mas, fundamentalmente, questioná-la. Não podemos esquecer de que é o diálogo questionador sobre o real que possibilita o conhecimento avançar pelas alternativas de soluções propostas a um mesmo problema.

Tais concepções buscam enfocar o ensino e o processo de mediação pedagógica como produção de conhecimento e não reprodução de informações. Essa forma de conceber o processo enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo; valoriza a ação reflexiva e a disciplina, tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento (KASSICK, 2013).

Assim, nesse contexto, o projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que darão base ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

O projeto de curso deve prever vias eficazes de comunicação e diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de “separação” entre professor e aluno. Para que este se sinta parte integrante e ator principal do seu processo de aprendizagem na modalidade EaD.

Nesse contexto, podemos destacar o estudo realizado para elaboração de uma Matriz Curricular de Referência para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

do sistema e-Tec (Escola Técnica Aberta do Brasil)³⁰. Essa Matriz curricular foi chamada de **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil**, que foi elaborada para que pudesse, entre outras finalidades, objetivar e otimizar a produção e utilização do material didático, evitando que cada instituição ofertante de cursos tenha que produzir seus próprios materiais. Como a matriz curricular dos cursos do currículo referência possuem pontos em comum, considerados a partir do eixo tecnológico a que pertence uma determinada disciplina. Pode ocorrer também de várias delas serem comuns a outros cursos do mesmo eixo ou, até mesmo, de eixos diferentes.

Logo não há duplicidade nessa produção, o que resulta na economicidade do sistema, pois fica mais barato produzir os materiais didáticos se estes forem utilizados por vários cursos. Nesse aspecto, devemos considerar que um dos grandes problemas para as instituições ofertantes de cursos em EaD é justamente a produção do material didático. Contudo o atributo mais importante do Sistema, reside na unidade formativa do profissional, que fica garantida pela unidade curricular dos diferentes cursos de um mesmo eixo tecnológico bem como dos eixos entre si, garantido a unidade na formação do profissional demandado pela sociedade.

Nesse sentido, podemos citar o relatório intitulado **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva (2011)**, que corrobora a ideia de que o currículo referência pode ser muito proveitoso em vários aspectos, entre eles: pedagógicos, metodológicos, financeiros e outros. Todos esses aspectos influenciam diretamente na qualidade da Educação a Distância.

A partir dos resultados obtidos pelo GTMC/UFSC/2009, foi possível sugerir alternativas de gestão pedagógica para resolver o problema da dispersão dos cursos e da produção de materiais do Sistema e-Tec Brasil. Uma delas, para médio e longo prazo, foi a recomendação de elaborar um Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil partindo-se da organização de uma Matriz Curricular de Referência para cada tipo de curso, por Eixo Tecnológico. [...] proposto em um contexto caracterizado pela pulverização de cursos e de produção de materiais: o cenário mostra instituições elaboradoras produzindo materiais iguais e instituições ofertantes utilizando materiais pulverizados, de diversas fontes, dificultando a integração de seu projeto pedagógico (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011. p.13).

É importante ressaltar que se trata de uma Matriz Curricular de Referência, e não de uma padronização. Esse processo precisa estar aberto aos princípios da modalidade da Educação a Distância, o que requer outra postura pedagógica, muito mais dinâmica, flexível,

³⁰O Sistema e-Tec Brasil, criado pelo decreto nº 3.062/2007/MEC, compreende hoje 44 Instituições (33 federais e 11 estaduais), totalizando 47 cursos técnicos e seis do PROEJA, agrupados em dez Eixos, segundo o Catálogo Nacionalidade Cursos Técnicos (2008). Abrange atualmente uma média de 134 ofertas, para uma população de 29 mil estudantes, distribuídos em todas as Regiões do Brasil.

fluídica e, ao mesmo tempo, rigorosa para superar as nuances das novidades dos modismos e esse consolidar de fato como um processo de extensão e inovação no sistema de formação profissional de nível técnico (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011).

Para isso, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a Distância. Assim sendo constatamos a necessidade de que três das categorias profissionais envolvidas devem estar em constante qualificação, tendo em vista sua essencialidade para a garantia da educação de qualidade na EaD: a) docentes; b) tutores; c) pessoal técnico-administrativo.

A infraestrutura, para oferecer apoio aos cursos, deve atentar para o fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, infotecas e outros.) para oferecer suporte a estudantes, tutores e professores (RODRIGUES, 2004).

A gestão acadêmica de um projeto de curso de Educação a Distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e o mesmo suporte que os alunos de curso presencial. Isso significa que o sistema acadêmico deve priorizar “ações” que visem oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o do ensino tradicional, como, por exemplo: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, à secretaria, à tesouraria e outras.

Nesse sentido, Vianney (2003) afirma que o decreto nº. 2494 define a Educação a Distância como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentando a informação em diferentes suportes utilizados isolados ou vinculados pelos diversos meios de comunicação.

O que podemos notar nesse conceito de EaD, expresso no decreto acima citado, é que ele, “atualiza o sentido do método e dos recursos a utilizar nesta modalidade de formação. O decreto introduz o conceito de autoaprendizagem, projetando o indivíduo como um dos gestores do seu processo educacional” (VIANNEY, 2003, p.35).

A metodologia aplicada na EaD prima pela conscientização dos alunos sobre o seu papel no resultado das atividades acadêmicas para o seu aprendizado. Os conceitos de autonomia e independência têm como fundamento a aprendizagem que, por sua vez, remete à criação de oportunidades para que a mesma possa acontecer.

As oportunidades de aprendizagem, por sua vez, implicam na criação de meios pelos quais elas poderão acontecer efetivamente e, no caso da EaD, os principais meios a serem considerados são: comprometimento e responsabilidade do aluno, orientação e apoio dos

professores, a utilização compartilhada de métodos e meios de transmissão das informações, o respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante.

Corroborando com essa discussão e tendo em vista que a Educação a Distância no Brasil é fundamentalmente direcionada para alunos da idade adulta, Martins (*apud* MUGNOL, 2009. p.341), destaca que:

Os adultos são, por definição, autorresponsáveis e, assim, têm o direito de decidir sobre o que e como será sua educação; há que se considerar as diferenças individuais sobre todo o campo dos estilos cognitivos; se as instituições não apoiam as demandas de aprendizagem dos adultos, estes conseguirão apoiar-se em si mesmos.

Segundo Mugnol (2009), a Educação a Distância desenvolve-se através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes. Para isso, utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e do lugar onde se encontram os atores do processo, isso a torna interessante para alunos adultos que tem compromisso com o mercado de trabalho. Landim (1997, p.14) diz que “o sistema a distância implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; vale-se de um curso e de interação com instrutores e com uma organização de apoio. Produz-se, assim, uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla”.

Segundo Mugnol (2009) há que se considerar as diferenças sociais e culturais dos estudantes, uma vez que a Educação a Distância, com a utilização de meios de comunicação de massa, atinge público de regiões diferentes dentro de um mesmo país ou até mesmo países diferentes. Assim torna-se importante definir de forma clara os objetivos dos cursos de EaD, tendo sempre a intenção de realizar uma atividade capaz de interferir positivamente na sociedade.

A estrutura administrativa da EaD criada pelo Ministério da Educação (MEC) com a criação de uma secretaria específica para EaD, manuais de avaliação e regras próprias para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos, tem feito com que a Educação a Distância se desenvolva em paralelo com a Educação Presencial³¹.

No entanto existe uma perspectiva da convergência das duas modalidades, contando com um fator que as duas têm em comum, ou seja, a necessidade de utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação para o desenvolvimento das atividades

³¹ Até o momento, não dispomos de dados para avaliar a atual realidade da EaD, com a extinção da SEED, sob o ponto de vista de sua positividade e/ou negatividade, se considerado como um Sistema em paralelo ou unido à Educação presencial.

educativas. “Assim sendo, torna-se cada vez maior o desafio de criar instrumentos de gestão do sistema de ensino que propiciem a melhoria da qualidade do ensino ofertado, bem como, a estruturação harmoniosa da EaD na realidade educacional brasileira” (MUGNOL, 2009, p.342).

A nosso ver, fica evidenciado que a diversidade de conceitos da Educação a Distância fomenta a discussão dos pesquisadores da área em torno de alguns termos, como, por exemplo: tempo; distância; educação; ensino; entre outros, que estão presentes na maioria das definições. “Enquanto estas discussões vão sendo aprofundadas pelos pesquisadores, as instituições de ensino que trabalham com Educação a Distância procuram organizar seus sistemas de gestão em função da organização de divisão do trabalho” (MUGNOL, 2009, p.343). Essas instituições contam com o uso intensivo dos meios técnicos e tecnológicos na preparação dos materiais didáticos distribuídos para grandes quantidades de alunos espalhados por todo o território nacional. Tais instituições aplicam técnicas de produção e distribuição de materiais em escala industrial, bem como buscam otimizar os recursos humanos, físicos, financeiros e tecnológicos de que dispõem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 além de apresentar como fundamento os princípios da flexibilidade e da avaliação, apresenta, também, o princípio do respeito às iniciativas inovadoras, facultando a abertura de instituições e cursos em caráter experimental. Ao mesmo tempo, incentiva claramente a modalidade de Educação a Distância que, a partir de então, passou a ser desenvolvida quase que exclusivamente pela iniciativa privada³², tornando-se a modalidade de ensino que mais cresce no país, e que, desde então, tem sido objeto de discussão por parte dos estudiosos, das autoridades educacionais, das instituições de ensino, dos professores, dos alunos e da sociedade de modo geral.

É importante estar sempre aberto a novos caminhos para a educação. Além disso, deve-se procurar transformar o sistema educacional em um processo cada vez mais flexível e aberto, que cumpra a seu objetivo principal que é a formação, mas, para isso, é igualmente necessário adaptá-lo às diferentes realidades dos alunos e/ou região. A Educação a Distância pode ser considerada como um meio efetivo de se possibilitar e propagar a aquisição do conhecimento, tendo em vista as possibilidades de sua abrangência, mas deve-se certificar de que isso está sendo feito sem abdicar da qualidade do ensino, que deve ser tratada como prioridade absoluta.

³²Esta situação, inicial a partir da publicação da LDBEN, sofreu profundas transformações com a criação da Rede e-Tec Brasil através da participação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, como ofertantes da Educação Profissional na modalidade EaD.

Atualmente, a tecnologia é parte integrante de nosso cotidiano. A educação está adaptando-se às novas tecnologias. Justamente por isso vislumbramos a relevância da discussão da EaD dentro da própria educação como ferramenta contra a desigualdade social, potencializando uma sociedade mais equânime, com mais acesso a educação. Não basta o desejo de transformar a sociedade sem que tenhamos políticas que favoreçam essa transformação, pois estamos e somos um Estado e, portanto, vivemos a garantia das individualidades na manutenção do próprio Estado e a própria sobrevivência do mesmo através da educação de seus cidadãos.

Nesse cenário a EaD desponta como modalidade promissora, com ênfase na integração de meios, em busca da melhor e maior interatividade. As tecnologias da informação aplicadas a EaD proporcionam maior flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-as avançar na direção de redes de distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagem inovadores, revendo conceitos tradicionais e contribuindo para a melhoria dos sistemas educacionais.

A EaD aponta para a possibilidade de que as novas gerações de estudantes, jovens e adultos, trabalhadores em seus domicílios e locais de trabalho, sejam alcançados pela educação de qualidade, beneficiando todos quantos precisam combinar trabalho e estudo ao longo de suas vidas.

Nesse contexto um grande esforço cooperativo se fará necessário para abolir todas as barreiras ao acesso às oportunidades de educação e trabalho. É paradoxal, mas a EaD tenderá a abolir as distâncias educacionais, pois a conjugação das conquistas das tecnologias de informação e telecomunicação com as da pedagogia permitirão a construção de uma estrutura organizacional capaz de melhorar questões como, a qualidade e acesso a Educação de Jovens e Adultos em cursos técnicos.

Esse sistema já vem sendo progressivamente configurado, à medida que as tecnologias apoiam a EaD, tornando disponíveis novas e ampliadas oportunidades de acesso à educação, à cultura, ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Desde o início dos anos 1900, o Brasil vem construindo sua história de EaD. A partir da década de 1970 ampliou-se a oferta de programas de teleducação e, no final do século, estamos assistindo ao consenso de que um país com a dimensão e as características do nosso, tem que romper as amarras do sistema convencional de ensino e buscar formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada seja direito de todos. Seguramente a EaD é uma das alternativas. Novos programas serão concebidos. Novas tecnologias serão utilizadas.

Novos resultados serão alcançados, enriquecendo a história da EaD no Brasil, em busca da equidade educacional e social que tanto almejamos.

CAPÍTULO 4. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DO CURSO DE INFORMÁTICA PROEJA DO SISTEMA E-TEC

Abordamos neste capítulo a organização das bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências. A reflexão desenvolvida nesta parte da dissertação pretende oferecer alguns subsídios para discussão, a partir do registro sobre a compreensão da pedagogia, das competências na perspectiva de Perrenoud (1999, 2000). Acreditamos que tais contribuições podem inserir-se, neste capítulo, para melhor definição desta pedagogia.

Nos últimos anos, o termo competência ocupou um lugar de destaque nos discursos e documentos educacionais. No Brasil, a introdução da noção de competências ocorreu a partir das reformas educacionais nos anos 1990, realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de organismos internacionais.

Segundo Perrenoud (1999), a questão das competências é colocada como uma capacidade do ser humano de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos científicos desenvolvidos através da educação formal, mas sem limitar-se a eles. “Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Para definir o que são competências, recorreremos ao exemplo dado por Perrenoud (1999, p.8).

Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em *pôr em relação* seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos. Da mesma maneira, um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como “um problema proposto em aula” para o qual bastaria encontrar a “página certa em um grande livro” e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) não é senão uma *condição necessária* de sua competência. Se estivesse reduzida a uma simples aplicação de conhecimentos memorizados para casos concretos, iria bastar-lhe, a partir dos sintomas típicos, identificar uma patologia registrada e encontrar, em sua memória, em um tratado ou em um banco de dados, as indicações terapêuticas. As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa, e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes.

Nesse contexto Perrenoud (1999, p.8) complementa a definição ao afirmar que “competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimento”. Formar em competências significa não desconsiderar a

assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de demasiado conhecimento não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação. Assim torna-se evidente, cada vez mais, a importância de formar para dinamizar o processo de humanização da sociedade, pois é através dela que poderemos ter esperanças para uma mudança social que está enraizada no poder de alguns sobre a subalternidade de outros. É neste contexto que a educação pode contribuir de forma significativa para a melhoria da sociedade em geral. Nessa mesma corrente de pensamento Canarin (2013) define as instituições de educação como promotoras da formação de um contingente populacional num nível técnico científico capaz de pensar e dirigir o desenvolvimento tecnológico, científico e social de uma nação.

Assim podemos dizer que a noção de competência tem revelado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação e de gestão de pessoal e de políticas de educação básica e profissional e que, por isso, precisa ser melhor compreendida.

As instituições de ensino fundamental e médio têm se preocupado em formar um aluno que esteja mais apto a adaptar-se às exigências do mundo do trabalho no atual contexto histórico. A partir dessa identificação, problematizar algumas ideias que associam a Pedagogia das Competências com a possibilidade de fim do trabalho degradante, de surgimento de políticas de gestão valorizadoras das qualidades pessoais dos trabalhadores e de práticas educativas capazes de integrar a formação para o pensar e para o fazer, ou seja, reflexão como um processo anterior a ação do profissional.

Dessa forma o profissional, além de apresentar um conjunto de atitudes e técnicas específicas que caracterizam sua atuação técnico-profissional, na sua respectiva área, deve também apresentar um conjunto de características gerais que o habilite para o desempenho profissional e que se expressem em valores e princípios de ação como: saber relacionar-se, comunicar-se com o público, trabalhar em equipe, ler e interpretar informações técnicas, agir eticamente.

Visto dessa forma, Catapan; Kassick & Otero (2011) afirmam que a educação técnica/profissional impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes de maneira rotineira e burocrática. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais. Nessa perspectiva, não basta apenas aprender a fazer. “É preciso que o cidadão trabalhador saiba, também, que existem

outras maneiras para aquele fazer e que, portanto, saiba, também, porque escolheu o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que a pessoa detenha a inteligência do trabalho que executa” (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011. p.9).

4.1 A educação nos moldes da sociedade: a escola para a sociedade

Na tentativa de compreendermos o papel da escola (educação) na formação do sujeito para a sociedade, é preciso levar em consideração alguns fatores importantes na relação entre escola e trabalho. Discorrer sobre alguns pontos das relações existentes entre o processo histórico/político da sociedade, faz-se necessário para uma melhor análise e contextualização das instituições de educação no Brasil.

É incontestável a afirmação de que a sociedade contemporânea está em constante transição e é marcada pelas constantes crises, seja no campo social, político, econômico ou cultural. É possível observar também a reestruturação de algumas instituições sociais, como a igreja, a família e a escola, que historicamente são responsáveis pela educação.

Algumas mudanças estruturais, nas principais instituições de ensino, evidenciam-se ao longo do tempo, configurando assim, uma nova organização na educação. Um dos casos mais clássicos dessa nova organização foi à própria mudança na estrutura familiar, esse novo relacionamento entre família e educação é constituída após a revolução francesa, conforme Souza (2008, p.130),

[...] a revolução francesa muda o tipo de dependência que o homem estabelece com o Estado. Agora o Estado garante a segurança dos filhos em relação aos abusos de autoridade dos pais. Pais delegam a função de educar ao Estado e a figura de autoridade se dissolve. A função paterna entra em decadência, interferindo nas relações entre professores e alunos, as quais se tornam menos agressivas ou autoritárias.

Nessa perspectiva tornou-se urgente a criação de escolas, como instituições capazes de satisfazer as necessidades que já não eram mais supridas pela própria família, pois, no mundo industrial, a escola faz-se presente como uma instituição responsável pela educação. A nova configuração social fez com que a família transferisse grande parte do que era sua responsabilidade a essas instituições de ensino. Segundo Gimeno (1998, p.13), essa nova organização social exige uma maior preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública. Para um resultado satisfatório desse processo é necessário a intervenção da escola, a qual tem como função atender e canalizar o processo de

socialização, para garantir a produção social e cultural como requisito para a vida em sociedade.

Essa necessidade da escola, para a sociedade, é evidenciada não apenas em uma época distinta da história. Todas as instituições de ensino, principalmente, a escola encontram-se como fortes “aliados” da sociedade. A elite das camadas sociais percebe que estas instituições de ensino devem iniciar os preparativos para uma vida social, que é imposta por uma minoria que detém e dita os padrões sociais de uma determinada época. Nesse pensamento a escola muda apenas quando o processo produtivo necessita de mudanças. A formação do sujeito é ditada e constituída por exigências de mercado produtivo.

Em se tratando da intrínseca relação entre educação e a estrutura socioeconômica e política, podemos analisar a escola como uma criação da modernidade, juntamente com outra contemporânea sua, a fábrica (KASSICK, 2000, p.85).

Segundo Kassick (2000), dentre as funções da escola, uma delas é a de adaptar os indivíduos às necessidades sociais, para que possam nela ser inseridos produtivamente. Nessa perspectiva não há como não associar as duas instituições como complementares uma da outra. Existe uma relação de dependência para formar indivíduos que são preparados para a realidade da fábrica. Nesse sentido afirma Kassick (2000, p.86) que a formação do homem para a sociedade, ao longo do tempo, produziu diferentes perfis, pois

[...] uma das finalidades da educação é habilitar o homem para a ação transformadora da realidade e considerando que a organização da produção é resultado da educação, ou, fruto de uma determinada forma de pensar a produção, significa que nestas diferentes formas de organizar a produção, tivemos diferentes formas pelas quais se procurou educar o homem.

A asserção que a fábrica (trabalho) e a escola nascem juntas e, também, que a escola forma indivíduos para a sociedade expressa as transformações que foram submetidas ao sistema educacional, transformando, junto com ele, os processos de trabalho, as ideias e a moral dos indivíduos na sociedade moderna. Esta nova sistemática social de organização da produção ganha respaldo pela própria escola, passando esta a exercer um papel de suma importância na consolidação desta nova organização (KASSICK, 2000, p.90). Nesse contexto as referidas mudanças deixaram marcas na sociedade contemporânea. Isto significa que a escola também assume um caráter ideológico tornando-se um agente de disseminação e reprodução da cultura dominante.

A relação entre professor e aluno no mundo moderno industrializado do século XX é vista como uma submissão do discente via, entre outros elementos, às teorias educacionais

voltadas à formação técnica do indivíduo. O educando deve se sujeitar às expectativas e diretivas do educador que professa a ideologia socialmente projetada, ou seja, recebe as informações predeterminadas e deve dominar as suas emoções, sua imaginação, sua sensibilidade, sua afetividade. O aluno é um sujeito receptivo, passivo. Assiste às aulas e responde adequadamente, ou melhor, responde o que professor deseja ouvir. E o resultado da avaliação deve corresponder a um modelo de aluno ideal. Essa avaliação segue um modelo igualmente imposto para todos os alunos.

Neste período, compreendido pela chamada pedagogia tradicional e suas variantes, “a arquitetura organizacional da escola” (KASSICK, 2010) é estruturada para que esta seja compreendida como uma agência que mantém e conserva os padrões de comportamentos aceitos e úteis para a presente sociedade.

Assim Gimeno (1998) também trabalha com a perspectiva de que a escola, nesses moldes, é uma ferramenta perfeita para a reprodução do tipo dessa sociedade.

[...] os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável natural e conveniente (GIMENO, 1998, p.17).

A sociedade tem a necessidade de instituições de formação de indivíduos capazes de trabalhar e sujeitar-se passivamente às determinações da classe dominante. A busca pela industrialização e os avanços tecnológicos prometem uma nova estrutura social e facilidades até então almejadas, porém as marcas desse progresso acentuaram ainda mais as divisões da sociedade. Como confirma Souza (2008, p.132),

A emergência do paradigma industrial trouxe a crença num progresso pessoal e material e a promessa de felicidade para todos. Embora o paradigma tenha cumprido a promessa do desenvolvimento, não trouxe mais alegria e paz à população. As desigualdades sociais cresceram enormemente, o desenvolvimento tecnológico aumentou a competição entre as nações, a exploração e o domínio da natureza prejudicaram a saúde do homem, as oportunidades de emprego diminuíram, o individualismo e o materialismo vieram à tona.

O processo de formação do indivíduo para essa sociedade industrial é encontrada perfeitamente nas abordagens das escolas tradicionais, e em sua variante tecnicista, que objetivam a reprodução do conhecimento que possa ser tratado de forma homogênea. Todo o cidadão deve pensar da mesma forma e responder às indagações sociais de maneira aceitável para as classes dominantes. O sujeito transforma-se em mais uma peça da fábrica social.

Na busca de outra formação dos sujeitos, a educação, no período da segunda metade do século XX e início do século XXI, é marcada pela entrada de novas abordagens educacionais que visam a formação, estabelecendo novas relações educacionais e sociais. Homem e natureza tentam entrar em harmonia, buscam um equilíbrio e uma nova forma de pensar o mundo. Os sistemas educacionais mostram-se cientes da crise epistemológica moderna, porém muitas dúvidas ainda são frequentes quanto à atitude a ser tomada; a mudança precisa ser processual. Esse processo desorganiza em muitos aspectos da constituição da docência internalizada na experiência e subjetividade do professor.

Nessa direção, mudanças de valores e crenças pessoais e culturais apontam para uma nova visão de mundo em que a valorização do ser humano passa a ser a própria essência da vida. A preocupação com os interesses dos indivíduos na sua subjetividade evidencia-se, na esperança de formar uma sociedade mais humanista. Analisando os processos históricos da sociedade, podemos reiterar a grande importância da educação no país, que, apesar das crises que atravessa, é uma das mais respeitadas instâncias sociais.

As instituições educativas formais, incluindo fortemente as de educação básica, técnica e superior, além de serem um local de transmissão de um saber sistematizado e socialmente legitimado, são também espaços de internalização de ideias, valores e atitudes que podem contribuir para a transformação do *status quo* via construção desse novo ideário.

É imprescindível a presença de instituições de educação técnicas profissionais comprometidas com a formação do sujeito, pois é dessas instituições a responsabilidade de formar sujeitos que possam continuar, ou estabelecer mudanças no ambiente social em que vivem. A escola técnica profissional faz parte importante do sistema educacional, na medida em que é reconhecida como uma instituição social responsável pela difusão do conhecimento e pela geração de novos saberes alicerçados nos princípios de verdade, de justiça e de igualdade.

Ao discorrer sobre a educação pretendida para a atualidade, Delors (2005, *apud*, BASTOS, 2008)³³ apresenta os quatro pilares que devem ser a base da educação: aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para Bastos (2008), os quatro pilares podem ser explicados da seguinte forma: o primeiro deles, aprender a conhecer, enfatiza a necessidade de abertura para o novo e o constante processo de aprendizagem. Naturalmente, o ensino proporciona a aprendizagem de saberes necessários à apreensão do mundo que rodeia o educando. O segundo pilar, aprender a fazer, decorre do primeiro, pois

³³ Relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fruto das discussões da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

conhecer e fazer se constituem em componentes imbricados no processo de ensino e de aprendizagem. Refere-se à capacidade de mobilizar os conhecimentos construídos frente a numerosas situações. O terceiro pilar é aprender a viver juntos. Refere-se à aprendizagem de conhecimentos que possibilitem a compreensão de si mesmo e do outro, percebendo as interdependências e semelhanças entre os seres humanos. O quarto e último pilar, aprender a ser, exercita o autoconhecimento. É através do reconhecimento do nosso próprio ser que passamos a conhecer a complexidade da natureza humana. Essa percepção conduz a uma verdadeira confiança de si próprio.

Para Delors (1998), esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da qualidade da educação, pois eles abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente. Entram também como requisitos de análise da educação do século XXI além de direcionar estudos para a educação técnica e profissional com o objetivo de suprir certas necessidades emergenciais da atual estrutura social.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 define a educação como direito subjetivo de todos e garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito para todos nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, incumbe à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Os preceitos constitucionais possibilitaram a organização de um sistema de ensino nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. Entretanto não se trata apenas de universalizar a educação básica, mas também tem sido adotada, pelo Estado brasileiro, uma política de expansão e democratização da educação (SAVIANI, 1998).

Assim, segundo Canarin (2013), devemos compreender a educação como uma prática social intimamente associada ao desenvolvimento integral do sujeito, comprometida com a formação da cidadania. É nesse sentido que a educação deve ser priorizada em todos os âmbitos sociais. Além disso, é necessária uma maior valorização das instituições que tem por objetivo promover a educação. Convém questionar sobre a aplicabilidade das propostas oficiais diante da realidade da educação brasileira como, por exemplo, “no que diz respeito às inadequadas condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, pouco investimento por parte do Estado nas instituições de ensino; formação de professores que não atende às reais demandas sociais, dentre outros fatores” (CANARIN, 2013, p.35). Empreendemos aqui a ideia de que é necessária uma maior valorização dos profissionais da educação, por parte do estado, pois sabemos que os professores estão diretamente ligados a questão da qualidade da educação.

Para Perrenoud (1999, p.8), “cabe aos profissionais do ensino, em geral, uma parcela expressiva da responsabilidade de realização de tais transações, e para tanto suas competências devem estar alinhadas com as demandas da sociedade moderna”.

Partimos do suposto de que a noção de competência tem revelado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação e de gestão de pessoal e de políticas educacionais, escolares e profissionais e que, por isso, precisa ser melhor compreendida. Busca-se superar a visão estreita das abordagens que limitam o conceito de competência no âmbito exclusivo do fazer, de que competente é aquele que sabe fazer bem alguma coisa, dirigindo-a para o âmbito das dimensões do humano integrado (valores, cognição, ação), que não tem ações fragmentadas nem procede destas (KASSICK; CATAPAN; OTERO, 2010).

4.2 Pedagogia das competências: conceitos e fundamentos em Perrenoud

Perrenoud (2000) defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta a um problema antigo: o de transferir conhecimentos. Com essa afirmação, ele critica a escola, pois esta não consegue estabelecer uma relação entre os conhecimentos difundidos, a vida do educando e o saber prático voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias à resolução de problemas cotidianos.

A competência do sujeito não é um estado, não se reduz a um conhecimento específico. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas pela aprendizagem e pela formação contínua. Competência é um saber agir responsável, reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

O termo competência pode ser definido como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). No entanto o que acontece, muitas vezes, segundo Perrenoud (1999), é um mal-entendido, o qual gera muita polêmica em torno do objetivo da escola em relação à formação dos alunos. Podemos indicar como alternativa, com base no mesmo autor, a seguinte questão: “Afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (1999, p.7). Perrenoud aponta como resposta a essa questão o fato de que ambos os objetivos apontados devem andar juntos, pois todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento, alguns mais específicos outros mais superficiais, oriundo não somente da escola, mas das diversas áreas (experiência pessoal, senso comum, pesquisas), e

desta forma quanto mais conhecimento, habilidades, quanto mais complexa seja uma ação, mais competência para sua efetivação será necessária. Entretanto “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Corroborando com a ideia de Perrenoud; Fleury e Fleury (2001) afirmam que o conceito de competência se reflete como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas.

Nessa perspectiva, encontramos no Artigo 41 da LDBEN indicações do uso da pedagogia das competências, pois esse documento estabelece que “sejam aproveitados conhecimentos, competências, habilidades e experiências dos futuros alunos, mesmo que não tenham sido objeto de escolarização e certificação formal”.

Dessa forma, tanto o Parecer CNE/CEB nº 16/99 quanto o Parecer CNE/CEB nº 40/2004³⁴ orientam os chamados cursos livres, destinados à Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, para que passem a valorizar, na medida em que a legislação e normas educacionais permitem, o integral aproveitamento dos conhecimentos e respectivas competências profissionais previamente desenvolvidos em Cursos Técnicos de Nível Médio, quando diretamente relacionados com o perfil profissional da respectiva habilitação profissional.

Para Cordão³⁵ (2010), a exigência legal para que isso aconteça está bastante clara na LDBEN: a escola deve avaliar, reconhecer e certificar esses conhecimentos e essas competências, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. Não se trata de aproveitamento de ordem burocrática e, sim, decorrente de avaliação, reconhecimento e certificação, responsável e intencionalmente assumidos pela escola ofertante do curso técnico, à luz do perfil profissional de conclusão do curso oferecido. Nesse sentido registra-se que também experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas no trabalho poderão ser

³⁴ Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

³⁵ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional. Brasília, 2010. Comissão: Adeum Sauer Hilário (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator), José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos.

aproveitados, sempre mediante “avaliação, reconhecimento e certificação”, educacionalmente desenvolvidos a critério da Escola, nos termos das normas que regulamentam a matéria.

O enfoque dado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio pela LDBEN, à luz das alterações trazidas pela Lei nº 11.741/2008, pressupõe a superação do entendimento tradicional da Educação Profissional como um simples instrumento de atendimento a uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais. Nessa perspectiva, não basta apenas aprender a fazer. É preciso que o cidadão trabalhador saiba, também, que existem outras maneiras para aquele fazer e que, portanto, saiba, também, porque escolheu o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que a pessoa detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto é necessário que, ao aprender, o estudante tenha aprendido a apreender³⁶ e, com isso, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas “aptidões para a vida social” (CORDÃO, 2010, p.12).

Assim encontramos a “CHAVE³⁷” que abre a porta para o entendimento do conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador (CORDÃO, 2010, p.20). A “CHAVE” para o entendimento do compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento de competências profissionais.

³⁶Existe uma diferença entre aprender e apreender, embora, nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores... O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: se for apenas receber a informação de, bastará passá-la através da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. No entanto, se nossa meta se refere a apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU, 2007, p.3).

³⁷ CHAVE: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções.

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/99 já determinava o desenvolvimento de competência profissional como compromisso ético das instituições de Educação Profissional e Tecnológica para com seus alunos, com os empregadores dos novos profissionais e com a sociedade beneficiária de seu trabalho profissional competente. Deve ser entendido no sentido de promoção da “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (de qual autor?). Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº 29/2002, acrescentou, na caracterização da competência profissional, os fatores “atitudes e emoções”.

A utilização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do conceito de competência profissional para orientar a construção do projeto pedagógico dos cursos técnicos de nível médio, interpretando dispositivos da LDBEN, tem merecido críticas constantes por parte de uma parcela significativa de educadores e até especialistas de Educação Profissional e Tecnológica. Tais críticas decorrem, em nosso modo de ver, de um entendimento enviesado do conceito adotado pelo CNE.

Em verdade, o Conselho Nacional de Educação optou pela utilização de um conceito polissêmico, que vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios, e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das Instituições Educacionais que ofertam cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, os Pareceres do CNE, em especial, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e CNE/CP nº 29/2002 já expressam um entendimento claro e inequívoco sobre a matéria. Esse Parecer caracteriza a Competência Profissional como sendo a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação seus Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções, fundamentalmente necessários para garantir o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza social e para responder aos desafios diários do exercício da cidadania (CORDÃO, 2010).

Nesses termos, “o conhecimento” é entendido como o que muitos denominam por saber conhecer ou simplesmente saber. “A habilidade” refere-se ao saber fazer relacionado com a prática no trabalho e que implica na articulação entre o saber e o fazer, transcendendo, portanto, ao mero treinamento operacional para a ação motora. “Os valores”, “as atitudes” e “as emoções” se expressam no saber ser e no saber conviver, intimamente relacionados com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora (CORDÃO, 2010, p.24).

Podemos dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza Conhecimentos, Habilidades, Valores, Atitudes e Emoções (“CHAVE”) para a resolução de problemas não apenas rotineiros, mas também inusitados, como, por exemplo, em seu campo de atuação profissional. Assim age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, tirando proveito da experiência profissional acumulada já transformada em hábito, liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

A fim de que se possam resolver determinadas situações ou problemas apresentados na escola, no trabalho e fora dele, a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) aponta que no decorrer de nossa formação é que construímos o conhecimento. Contudo “as competências manifestadas por nossas ações, não são apenas conhecimentos, mas elas integram, utilizam ou mobilizam tais conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.8). Esse o autor afirma que a competência não parte somente da obtenção de conhecimentos amplos em uma determinada área, ou da memorização de seus conteúdos, mas ela vai muito, além disso.

Assim, percebemos que conhecimento e competência completam-se e, portanto, devem relacionar-se de forma harmoniosa para que a ação do profissional seja uma ação competente.

Entretanto podemos possuir conhecimento sem, necessariamente, sermos competentes, mas dificilmente teremos competência sem conhecimento. O que precisa-se frisar é se há um conflito de prioridade entre os termos, e para isto, Perrenoud (1999, p.10), nos diz que:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica.

Em suma, é preciso que a pessoa detenha inteligência para se posicionar perante os desafios diários, para tanto é necessário que, ao aprender, tenha aprendido a apreender e, com isso, esteja habilitada a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas "aptidões para a vida social", conforme já referido.

Entretanto pode-se dizer que as competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência. Assim “o sucesso depende de uma capacidade geral de adaptação e discernimento, comumente considerada como a inteligência natural do sujeito” (PERRENOUD, 1999, p.30).

Seja na escola, no mundo do trabalho, ou na sociedade de modo geral, certas competências são traduzidas como conhecimentos exigidos do ser humano para sua inserção no meio. O mundo do trabalho adaptou-se a essa “noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, acerca do pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência” (PERRENOUD, 1999, p.12).

Nos últimos anos tem-se exigido do profissional, já inserido no mercado de trabalho, competências diferenciadas, maior qualificação, maior formação e maior flexibilidade. Nesse caso o trabalhador deve seguir as normas padrões exigido pela empresa para não ser “excluído” dela. Essa qualificação é cada vez mais cobrada desde a escola, já que a escola é considerada como responsável pela formação do futuro membro do mercado de trabalho.

Por essa razão, a sociedade passa a cobrar cada vez mais da escola, exige uma instituição mais eficaz, que prepare melhor os alunos para vida. “A corrida aos diplomas perde sua pertinência junto com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores” (PERRENOUD, 1999, p.15). A escola precisa envolver o aluno em projetos de escolarização que o motive a dar continuidade aos seus estudos principalmente na sua idade escolar.

Conforme Perrenoud (1999, p.15):

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e uma criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e as mudanças. O acento dado as competências não chega tão longe. Não é uma extensão furtiva dos programas de educação cognitiva que se interessam pelos alunos com grande dificuldade de desenvolvimento intelectual e aprendizado. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação.

Perrenoud (1999, p.31) declara que “na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, algoritmos [...]”. No entanto é no momento em que eles conseguem relacionar pertinentemente os conhecimentos prévios com os problemas do dia a dia que se reconhece uma competência, ou, podemos afirmar, se consolida o conhecimento.

Segundo Perrenoud (1999), cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática e se esse questionamento não for constante nem regular não conduzirá necessariamente à disposição contínua de reflexão, nem a tomada de consciência e de mudança. A competência, igualmente, não se desenvolve espontaneamente. Para Perrenoud (1999), as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

É preciso ter claro que a competência situa-se além dos conhecimentos, dessa forma Perrenoud (1999) explica que a competência não se forma com a absorção de conhecimentos, às vezes, complementares, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

Conforme o parecer CNE (2010), o desenvolvimento de competências deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o sujeito possa manter-se constantemente em atividade social. Essa competência é traduzida pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações.

Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução única do problema do desemprego, especialmente nos grandes centros urbanos. Tampouco, a Educação Profissional e Tecnológica, e o próprio trabalhador, de forma individualizada, podem ser responsabilizados pela não solução desse problema, o qual, em última análise, depende fundamentalmente do nível de desenvolvimento econômico sustentável e solidário da Nação, com adequada e mais justa e equânime distribuição de renda.

O modelo educacional voltado para o desenvolvimento de competências sugere que a qualificação de um indivíduo está posta menos no seu conjunto de conhecimentos e habilidades, e mais acentuadamente em sua capacidade de mobilizar e articular

Conhecimentos, Habilidades, Valores, Atitudes e Emoções necessários para agir, intervir e decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

As competências profissionais poderão ser desenvolvidas tanto em cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, em situações de trabalho, as quais podem ser avaliadas, reconhecidas e certificadas, para fins de continuidade ou conclusão de estudos.

Para que tudo isso ocorra, é fundamental não esquecer que na Educação e, por maiores razões na Educação Profissional, não há, nem pode haver, dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar as competências, visando significativamente à ação profissional.

Para tanto é preciso pensar o planejamento curricular da Educação Profissional e Tecnológica, tal qual proposto pelo Conselho Nacional de Educação, fundamentado no compromisso ético para com o desenvolvimento de Competências Profissionais para a laborabilidade, que contemple a necessária explicitação dessas competências profissionais nos correspondentes perfis profissionais de conclusão dos cursos. Esses perfis profissionais devem ser definidos a partir da análise das demandas do mundo do trabalho e das ocupações que compõem as diferentes profissões ou grupos de ocupações afins a um processo ou atividade produtiva, no âmbito dos respectivos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos planejados para oferta de cursos e programas.

Essas propostas educativas, portanto, devem atender às demandas do cidadão, da sociedade e do mercado de trabalho, além de levar em conta as condições locais e regionais onde será implantada, bem como a vocação e a capacidade de atendimento da instituição. Na definição desse perfil, deve ser considerado, também, o profissional, além do domínio operacional de um determinado fazer e do saber tecnológico, deve apresentar uma compreensão global do processo de trabalho e de ser capaz de transitar com desenvoltura no mundo ocupacional, atendendo a demandas diversas, não ficando restrito e vinculado especificamente a um posto de trabalho.

Nesse sentido, educar para o desenvolvimento de competências profissionais significa, também, educar para a autonomia profissional, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a ampliação da capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos.

A integração do conhecimento teórico-prático é o grande desafio presente no processo educacional, sobretudo no desenvolvimento de competências profissionais. Para garantir essa integração, é importante cuidar da definição dos conteúdos e de sua organização nas diferentes etapas de ensino. Ao estabelecer essas etapas, é preciso garantir que as

competências gerais e as comuns ao segmento do eixo tecnológico, bem como as de cunho específicas, sejam desenvolvidas simultaneamente, contextualizando as competências específicas no universo mais amplo das competências comuns e gerais que fundamentam a prática profissional.

Assim destacamos que para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e valores. Novas metodologias, ou melhor dizendo, uma nova “arquitetura organizacional” dos elementos envolvidos pelo processo de ensino e de aprendizagem será necessária para o desenvolvimento de competências na escola. Para Fernando Hernandez (1998), os projetos de trabalho aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais, cada instituição se vincula.

Atualmente, as escolas, em sua maioria, têm definido como objetivo de seu projeto pedagógico a formação do cidadão crítico, criativo, capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos; que seja atuante responsável e comprometido com o que faz; que deva ser bem informado, capaz de se perceber no grupo e atuar no sentido de seu fortalecimento e de sua coesão. Nesse sentido, o trabalho com projetos e/ou metodologias problematizadoras, oportuniza ao aluno: participar da definição dos temas; fortalecer a sua autonomia, o comprometimento e a responsabilidade compartilhada; confrontar ideias, experiências e resultados de pesquisa, produzir conhecimentos significativos e funcionais; valorizar diferentes habilidades e potencialidades; apreender e interpretar conceitos, utilizando o conteúdo próprio de diferentes disciplinas; ter uma visão global da realidade.

Um projeto pedagógico pode ser considerado como uma postura que reflete uma concepção do conhecimento como produção coletiva, na qual a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado a aprendizagens construídas. É importante instigar sobre os fatos e questões discutidos durante todo o encaminhamento do projeto. Espera-se, com isso, que os alunos aprendem a ser flexíveis e a compreender a realidade sociocultural e o mundo do trabalho que os cerca. Outro objetivo aponta para a elaboração de situações que os permitam estabelecer relações entre o passado e o presente, entre os significados atribuídos a determinadas práticas culturais, científicas e laborais e entre as diferentes versões dos fatos e fenômenos que estudam.

Os projetos/problematizações contribuem para o desenvolvimento das capacidades que são exigidas dos profissionais da atualidade, compondo o quadro de atributos genéricos

incorporados no modelo de competências. Essas capacidades incluem: iniciativa; criatividade; diagnóstico de situações; integração; tomada de decisões; comunicação interpessoal.

Para Juan Pozo (1998), o método de resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como uma questão para a qual deve ser encontrada uma resposta.

A aprendizagem através da solução de problemas somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano, se for gerada no aluno a atitude de procurar respostas para suas próprias perguntas/problemas, se ele se habituar a questionar-se ao invés de receber respostas já elaboradas por outros, seja pelo livro-texto, pelo professor ou pela mídia.

Conforme Martins (2008), no momento em que a escola decide trabalhar no intuito de desenvolver competências, fazem-se necessárias novas metodologias, mas também um redimensionamento na compreensão de avaliação. A avaliação é inerente ao ser humano, pois sempre temos que decidir, fazemos escolhas. Quando avaliamos estamos estabelecendo critérios de escolha, juízos de valor. Sempre tomamos posição partindo de um ponto de vista. O objetivo do ensino de qualquer disciplina deve ultrapassar a mera memorização de informações, porque o êxito não está na reprodução, mas na capacidade de construir soluções próprias a novos problemas. Ao compor as competências específicas de cada disciplina é preciso que os professores identifiquem as ações e os componentes (conhecimentos, habilidades e atitudes) assim como os indicadores que permitirão avaliar tal competência.

4.3 Curso Técnico em Informática - PROEJA: matriz do Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil

Os dados apresentados a seguir foram coletados, basicamente, por meio de uma pesquisa documental realizada no Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil (2011).

No Currículo Referência estão determinadas as Matrizes Curriculares de Referência para os Cursos Técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional/PROEJA, integrados ao sistema e-Tec Brasil nos cursos: Técnico em Administração, Técnico em Informática, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico em Agropecuária, Técnico em Agricultura e Técnico em Agroindústria.

As matrizes apresentadas, nesta seção, foram organizadas de forma integrada. Não estão propostas para cursos concomitantes e/ou subsequentes. Nesse sentido, a proposta

apresentada aplica-se ao que prevê a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no artigo 32, item I: “§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2010b).

Curso Técnico em Informática na modalidade PROEJA é um curso que faz parte do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para jovens e adultos (maiores de 18 anos). Esse curso integra o Ensino Médio ao curso profissionalizante Técnico em Informática.

Analisamos, na sequência, o curso Técnico em Informática do PROEJA, que tem como objetivo formar profissionais/cidadãos com pleno domínio da formação geral e dos saberes técnico-profissionais relacionados à atuação com responsabilidade no mundo sócio/profissional. Espera-se que os estudantes sejam capazes de dar continuidade aos estudos, assumir com criticidade ocupações no mundo de trabalho, a fim de superar e transformar os desafios colocados pela contemporaneidade, priorizando a ética nas relações trabalhistas e humanas e ser consciente dos impactos socioculturais de suas ações. Ademais tem por objetivo a formação do técnico que deseja atuar nas diversas áreas da informática.

A Matriz Curricular de Referência, apresentada, tem o propósito de atender à necessidade de formação de profissionais a serem preparados para acompanhar as rápidas e constantes mudanças ligadas às transformações tecnológicas e socioculturais no mundo do trabalho. Esse movimento exige que, no projeto pedagógico e na ação docente, se vislumbre a interação no desenvolvimento e sustentação de práticas de ensino e de aprendizagem assentes em princípios que valorizam o diálogo, a incorporação de recursos atualizados, a comunicação, práticas pedagógicas inovadoras e a colaboração com vista ao desenvolvimento de competências com os princípios da aprendizagem com autonomia.

Segundo consta no Currículo Referência (2011, p.1):

O curso pensado nesta Matriz enfatiza a proposta integradora ancorada nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica para os cursos do PROEJA. Garante acesso ao Ensino Médio e a uma qualificação profissional de Nível Técnico, possibilitando ao aluno analisar problemas, situações e acontecimentos em um dado contexto e em suas múltiplas dimensões, a apropriação de saberes e bases tecnológicas compatíveis com as exigências de flexibilidade e a contextualização em situações propostas para tais fins.

O Curso é designado à formação do profissional que atua com a arquitetura básica de equipamentos de informática e de comunicação, com o planejamento e a implementação de sistemas de informação e de comunicação.

O Curso Técnico em Informática tem o objetivo de formar um profissional em diferentes áreas do conhecimento e de experiências, ancorado em distintos componentes curriculares que devem entrelaçar-se, completando-se mutuamente para uma ação de construção e reconstrução na sociedade dos sistemas de comunicação, de tecnologia, do mundo estético, dos valores, das atitudes e da ética no mundo do trabalho.

Na Matriz Curricular de Referência do Curso Técnico em Informática consta o total de 2.535 horas, distribuídas em 29 disciplinas, das quais 14 integram o Núcleo Comum dos cursos do PROEJA, 12 são específicas, uma faz parte de diferentes eixos do PROEJA e outras duas são comuns a outros cursos do mesmo eixo. Das 29 disciplinas três são compartilhadas em outros cursos técnicos do Sistema e-Tec Brasil. Essa Matriz, com as disciplinas e suas especificidades, está representadas no quadro abaixo.

Quadro5: PROEJA - Eixo Tecnológico Informação e Comunicação - Curso Técnico em Informática

DISCIPLINA	CH	Integração e-Tec
01 Artes	60	
02 Banco de Dados	60	
03 Biologia	120	
04 Desenvolvimento de Interface WEB	90	
05 Educação Física	30	
06 Empreendedorismo	30	e-Tec
07 Estrutura de Dados e Arquivos	60	
08 Ética e Legislação Aplicada ao Mercado de Tecnologias da informação	30	
09 Filosofia	75	
10 Física	105	
11 Geografia	90	
12 História	90	
13 Informática Básica	45	
14 Introdução à EaD	60	
15 Língua Estrangeira Inglês/ Espanhol	60	
16 Língua Portuguesa	240	
17 Linguagem Visual	90	
18 Lógica e Linguagem de Programação	120	
19 Matemática	240	
20 Montagem e Configuração	105	
21 Operador de Microcomputadores	105	

22	Projeto de Sistemas	120	
23	Projetos Integrados de Intervenção em Informática	60	
24	Química	105	
25	Redes de Computadores	120	e-Tec
26	Relações Humanas no Trabalho	30	
27	Saúde, Meio Ambiente e Segurança no Trabalho	30	
28	Sociologia	75	
29	Treinamento e Instrutoria	90	
TOTAL		2.535	

Fonte: Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil (2011).

Notação:

Disciplinas específicas do curso
Disciplinas do núcleo comum do PROEJA
Disciplinas compartilhadas em diferentes eixos do PROEJA
Disciplinas compartilhadas no mesmo eixo do PROEJA
Disciplinas compartilhadas ao e-Tec

O Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil (2011, p.2) traz como perfil Sócio-Laboral do Técnico em Informática, aquele “profissional que compreende a realidade social, científica, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica e política, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora”.

Esse documento, em seu perfil profissiográfico, o define como um profissional com visão sistêmica do papel da informação e comunicação na sociedade, que atua de forma independente e inovadora, acompanhando a evolução da sua profissão. Ademais possui conhecimento de dinâmica organizacional, podendo atuar em empresas públicas e privadas bem como produzir o próprio negócio.

O egresso desse curso, segundo o Currículo Referência, apresentará Dimensões Éticas (Competência Comportamental Atitudinal) na sua formação, a fim de conhecer e compreender o conceito de diversidade, a fim de fortalecer os valores, ampliar a capacidade crítico-reflexivo, articulada à formação para o mundo do trabalho, priorizando a ética, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento.

Nesse contexto, podemos discorrer sobre o desenvolvimento da autonomia do sujeito, Perrenoud (2000, p.10) disserta sobre os saberes fundamentais para educar para a autonomia.

saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais .

Assim a autonomia do sujeito propicia uma visão crítica e consistente sobre o impacto de sua atuação profissional na sociedade. Sobretudo forma sujeitos criativos, cooperativos e inovadores na solução de problemas e atuam social e profissionalmente de forma ética e empreendedora.

Nesses termos Perrenoud (2000) explica que o conceito de competência está intimamente relacionado à ideia de laboralidade e aumenta a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos e das metodologias que propiciam a ampliação de capacidades, como resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões. A competência é um conjunto de saberes e habilidade, é um saber-fazer relacionado à prática do trabalho, mais do que mera ação motora. As habilidades são essenciais da ação, mas demandam domínio de conhecimentos. Educar para competências é buscar a contextualização e a interdisciplinaridade, com conteúdos pertinentes à realidade do aluno.

Competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Dessa forma encontramos nas bases da matriz curricular do curso de informática as Dimensões Conceituais (Competência Técnica-Cognitiva) que são: conhece e compreende a dinâmica do ambiente virtual e suas diferentes interfaces; conhece as relações entre os aspectos técnicos, sociais, econômicos, legais e éticos de sua formação; compreende, constrói e domina conhecimentos sobre fenômenos naturais e sociais, nos diferentes componentes curriculares, em seus processos histórico-geográficos, artístico-culturais e tecnológicos para a formação do cidadão.

Para uma melhor análise do curso em destaque discurriremos sobre duas disciplinas e quais competências elas, juntamente com as demais disciplinas, devem desenvolver para garantir a formação profissional desejada e esperada. Escolhemos a disciplina de *Introdução à EaD* e a disciplina de *Redes de computadores*.

A disciplina de Introdução à EaD apresenta uma carga horária de 60h. Essa disciplina vale-se das informações e conceitos (conteúdos) abaixo relacionados, como ferramenta para desenvolver as competências desejadas:

- Concepções e legislação em EaD.
- Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem.
- Ferramentas para navegação e busca na internet.
- Metodologias de estudo baseadas nos princípios de autonomia, interação e cooperação.

Essa disciplina, juntamente com as demais, deve habilitar o estudante a desenvolver habilidades (Competência Operacional), tais como:

- Uso adequado de interfaces do ambiente virtual, sistemas operacionais e aplicativos.
- Correto acesso ao Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem para argumentar, discutir e expressar opiniões com clareza e coerência lógica.
- Utilização dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização da realidade pela constituição de significados, expressão e comunicação e informação.

Para que o estudante seja capaz de desenvolver as operações que dele se espera, (Competência Operacional - Habilidade) a disciplina em questão irá instrumentalizá-lo com as seguintes competências cognitivas:

- Compreende os conceitos de EaD e suas características básicas.
- Conhece e compreende a dinâmica do ambiente virtual e suas diferentes interfaces.
- Conhece as relações entre os aspectos técnicos, sociais, econômicos, legais e éticos de sua formação.

Para tanto o aluno que participa de um curso na modalidade EaD, como é o caso do curso estudado, necessita de informações básicas sobre o sistema de ensino a distância. A primeira e a segunda competência citadas são desenvolvidas no decorrer do próprio estudo do curso, pois desde a matrícula até a realização das aulas os alunos estarão imersos em ambientes completamente virtuais. A terceira competência supracitada desenvolve o reconhecimento das relações existentes entre os ambientes laborais e sociais, destacando a inter-relação ética nesses ambientes – competência atitudinal. Assim o aluno conhece e compreende o conceito de diversidade, a fim de fortalecer os valores. Dessa forma amplia a capacidade crítico-reflexivo, articulada à formação para o mundo do trabalho, priorizando a ética, o desenvolvimento da autonomia do pensamento e da ação.

Ao afirmar que as competências são capacidades de ação, Perrenoud (2000) salienta que manifestar competências profissionais diante de uma situação complexa é ser capaz de: identificar os obstáculos e problemas a serem superados; considerar estratégias realistas em termos do tempo e dos recursos; planejar e implementar estratégias adotadas, procedendo por etapas, atendendo as necessidades, mobilizando atores e reavaliando a situação; respeitar princípios legais e éticos; controlar as emoções, os humores e valores; cooperar com outros profissionais e extrair todos os ensinamentos durante e após a ação (PERRENOUD, 2000, p.139,140).

Por meio das habilidades descritas, o aluno pode relacionar-se de forma produtiva com relação a sua permanência no curso, pois tais habilidades buscam uma convivência harmoniosa entre o ambiente real e o virtual. Dessa forma possibilitam maior compreensão do sistema educacional ao qual está vinculado.

Segundo Perrenoud (1999), competências operacionais e cognitivas são inseparáveis. As competências cognitivas, por sua vez, pressupõem o desenvolvimento das operações mentais, condição para o pensamento reflexivo. Assim identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Dessa forma a competência cognitiva está intrinsecamente relacionada ao saber fazer. Concordando com Perrenoud, acreditamos que a cognição não pode ser dissociada da ação, e ao destacar as três competências do curso estudado acima, acreditamos que o valor e a importância de cada componente curricular (disciplina) estão na razão direta da ação-reflexão, que possibilita o fazer.

A segunda disciplina que utilizamos para explicitar esta análise é a de *Redes de Computadores*³⁸ (120h). A ementa dessa disciplina é descrita no currículo do curso da seguinte forma:

- Introdução às redes de computadores, equipamentos, servidores, cabeamento, modelos de referência, endereçamento IP, segurança, desempenho, instalação, configurações de rede e administrando servidores.

Essa disciplina, juntamente com as demais, busca desenvolver habilidades (Competência Operacional), tais como:

- Identifica arquiteturas de redes e tipos, serviços e funções de servidores.

³⁸São as atividades envolvidas na definição da tecnologia de redes a ser adotada na corporação (ou empresa), bem como as atividades de implantação e manutenção dos serviços relacionados, além do suporte técnico e atendimento aos usuários na utilização dos recursos e serviços da rede.

- Identifica os elementos necessários para coletar e documentar informações sobre o desenvolvimento de projetos.
- Conhece as informações básicas sobre licenciamento de *software* e de propriedade intelectual.
- Conhece metodologias de desenvolvimento de *software*.
- Estabelece relação entre as condições do trabalho, com a saúde do trabalhador e com o meio ambiente.

Para que o estudante seja capaz de desenvolver as operações que dele se espera, (Competência Operacional - Habilidade) a disciplina em questão irá instrumentalizá-lo com as seguintes competências cognitivas:

- Utiliza os recursos disponibilizados pela informática com ética.
- Desenvolve ações no âmbito da informática que contribuem para o fortalecimento da sociedade.
- Utiliza recursos com intuito de promover a privacidade e a propriedade das informações.
- Aplica a legislação e as normas referentes ao processo, à qualidade, à saúde, à segurança no trabalho e ao meio ambiente.

Essas habilidades são desenvolvidas através da aceitação, por parte do currículo, de um movimento de mudança(s) na sociedade atual, uma vez que é preciso que o profissional atue dentro destas mudanças, porém sem perder seu caráter ético.

Através das competências descritas podemos identificar que algumas delas são específicas aos profissionais que atuam na área de informática, entretanto sabemos que o profissional da informática atua em vários campos de concentração.

Considerando que a informática está presente hoje em muitas atividades, é grande sua interface com as demais áreas profissionais. Em certa medida, é exigido de todos os profissionais conhecimentos em informática, para uma atuação mais eficiente e eficaz no mundo laboral. Em razão disso, a estruturação de currículos nas demais áreas requer a inclusão de competências, habilidades e bases tecnológicas da área de informática, com graus de profundidade diferenciados para cada atividade laboral.

Por outro lado, a demanda pode requerer técnicos de Informática com conhecimentos mais específicos de uma dada área profissional, como é o caso de gestão, indústria, telecomunicações. Nesse caso são múltiplas as possibilidades que as instituições têm para oferecer cursos técnicos de Informática aplicada a processos específicos. É fundamental a

análise criteriosa das demandas para sintonizar a oferta, ajustando o currículo aos requisitos indicados. Destacam-se, além disso, as interfaces da Informática com duas áreas distintas: a área profissional de Comunicação e a área de Design. Ademais se tem que considerar os avanços nas redes de informação e comunicação constatados na atualidade, levando a atuação nos mais diversos campos: vendas, compras, *marketing*, prestação de variados serviços, pesquisas, ensino e outros. Os conhecimentos integrados das três áreas são requeridos simultaneamente.

Surgem, assim, novas profissões com conteúdos substantivos de suas atividades alicerçadas nos campos da Informática, da Comunicação e do Design. Para formar esses profissionais, as cinco competências destacadas são de fundamental importância para pensar-se em profissionais comprometidos com a ética profissional e garantir um desempenho satisfatório dentro da sua área específica.

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e uma criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e as mudanças. O acento dado as competências não chega tão longe. Não é uma extensão furtiva dos programas de educação cognitiva que se interessam pelos alunos com grande dificuldade de desenvolvimento intelectual e aprendizado. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação (PERRENOUD, 1999, p.15).

Nesse sentido Perrenoud (2000) propõe que a competência seja o mestre de obra no planejamento e na organização da formação. Esse autor também afirma que a competência deve constituir-se em um dos princípios organizadores da formação. Dessa forma, os pressupostos para a formação profissionalizante deveriam ser aplicados também no processo de formação dos adolescentes, na aquisição de competências desde a escola, tanto no ensino fundamental como no médio.

É preciso ter claro que a competência situa-se além dos conhecimentos, dessa forma Perrenoud (1999, p.33) explica que,

a competência não se forma com a assimilação de conhecimentos, às vezes, suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos anteriores e os problemas que se reconhece uma competência.

Nesse contexto, trazemos mais uma vez o pensamento de Perrenoud (1999), pois o autor afirma que a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele.

Assim sendo, procuramos demonstrar que o curso de informática do PROEJA, baseado no Currículo Referência do MEC, está alicerçado nas bases da pedagogia das competências. A qual encontra suporte teórico em Perrenoud. As competências, reiteramos, são manifestadas por nossas ações (fazer), as quais integram os conhecimentos que fomos capazes de construir através de esquemas de ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho abordamos questões a respeito da importância das instituições de educação consideradas como instituições com relevância social e como responsáveis, em grande parte, pela formação de indivíduos críticos. Apontamos alguns recortes da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, em nosso país, para contextualizar as especificidades das mudanças ocorridas durante o processo de estruturação desta modalidade de ensino e percepção da sua influência na sociedade.

Vimos que a EJA tem, entre outros objetivos, os de possibilitar a educação para adultos, capaz de permitir a sistematização das informações, necessárias ao exercício profissional, bem como da consciência política necessária à formação crítica do indivíduo capaz de questionar as estruturas sociais e buscar meios mais dignos de sobrevivência.

No entanto destacamos que a educação de jovens e adultos (EJA) chama atenção pelos altos índices de evasão, o que se tornou um desafio para instituições que trabalham com essa modalidade de ensino. De acordo com dados do ministério da educação, em 2006 a evasão escolar da EJA chegou a índices de 47,7% dos oito milhões de brasileiros que frequentavam essa modalidade de ensino.

Preocupado com esse alto índice, empreendemos neste trabalho a ideia de que a EJA integrada ao ensino profissionalizante na modalidade EaD, que tenha uma matriz curricular preocupada em desenvolver as habilidades e as competências de jovens e adultos trabalhadores da sociedade brasileira, pode melhorar significativamente a permanência desse público nas suas respectivas instituições de educação.

Nesse contexto, o PROEJA pode maximizar a reinserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral, a qual representa um instrumento de cidadania para uma parcela de brasileiros que não frequentaram ou não terminaram o sistema escolar.

A partir do ingresso no curso PROEJA, cria-se uma expectativa que aponta diretamente para a vida pessoal e o mundo do trabalho. Ademais, com base no aprendizado desenvolvido no curso, busca-se pela melhoria da condição social, pois a elevação da autoestima e da consciência de cidadão possibilita o crescimento pessoal e expectativas, para uma melhor relação com o mundo do trabalho.

Ao descrevermos sobre a Educação a Distância demonstramos que ela foi, e continua sendo, uma modalidade de educação que possibilita a muitas pessoas iniciar, reiniciar e/ou concluir sua escolarização e, conseqüentemente, melhor preparar-se para sua inserção

produtiva no mercado de trabalho. Pela oportunidade de acesso, a EaD é um determinante na formação profissional e na educação de adultos. A EaD conseguiu firmar-se no cenário da educação justamente por ter características diferenciadas da escola presencial. Essas diferenças podem ser vistas a partir do momento em que contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento, na diversificação na gestão da aprendizagem e na ampliação dos espaços educacionais. Outra característica é a de integrar aspectos culturais, educacionais e de cidadania em seus conteúdos, além de contribuir para capacitação constante de profissionais, tornando-os capazes de atuarem numa sociedade em constante movimento e transformação. A EaD, além de permitir a expansão dos serviços educacionais para uma população não habitual, permiti a atualização de atividades de aprendizagem com a incorporação dos fundamentos do progresso cultural e científico, bem como, o desenvolvimento da formação profissional de jovens e adultos.

No decorrer desta pesquisa, também, discorreremos sobre a Rede e-Tec Brasil, instituída pelo Decreto nº 7.589 de 26/10/2011, e sua finalidade de desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância (EaD), ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país.

Por ora podemos dizer que a Rede e-Tec representa, um passo importante para a democratização do acesso à educação profissional técnica na modalidade EaD no Brasil, pois pretende atender às necessidades de expansão e inovação na área de Educação Profissional Técnica em nível médio, ampliando a possibilidade de formação e atualização à população que atua ou atuará no mundo do trabalho e, ainda, não tem acesso a cursos presenciais.

Nesses termos destacamos a elaboração da Matriz Curricular de Referência para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec Brasil. O **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil** foi elaborado para que pudesse, entre outras finalidades, objetivar e otimizar a produção e utilização do material didático. Evitando, assim, que cada instituição ofertante de cursos tenha que produzir seus próprios materiais. Como a matriz curricular dos cursos do currículo referência é comum, uma determinada disciplina ou várias podem fazer parte de vários cursos. Nesse sentido, acreditamos que o **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil** pode ser muito proveitoso em vários aspectos: pedagógicos, metodológicos, financeiros e outros. Ressaltamos que todos esses aspectos influenciam diretamente na qualidade da Educação a Distância.

A elaboração da Matriz Curricular de Referência desenvolve-se a partir da construção do perfil profissiográfico, desdobrando-se nas competências atitudinais, cognitivas e

operacionais (habilidades), com as bases tecnológicas, desembocando nas ementas das diferentes disciplinas de cada curso.

O ponto de partida, do currículo referencia, é a formação do profissional. Uma vez bem estabelecido o perfil, dele e nele, evidencia-se as competências a serem desenvolvidas por meio das bases tecnológicas enquanto conhecimentos fundantes e necessários ao profissional, presentes no conjunto de ementas das disciplinas arroladas na sua formação. No processo de formação do profissional, as disciplinas e bases tecnológicas constituem-se em meio para o desenvolvimento das competências que asseguram a formação profissional, e não um fim em si mesmas, evitando-se as pulverizações percebidas, geralmente, nas organizações conhecidas como grades curriculares.

No que diz respeito às competências, buscamos superar a visão estreita das abordagens que limitam o conceito de competência no âmbito exclusivo do fazer, de que competente é aquele que sabe fazer bem alguma coisa, dirigindo-a para o âmbito das dimensões do humano integrado (valores, cognição, ação), o qual não tem ações fragmentadas nem procede destas.

Nessa perspectiva, não basta apenas aprender a fazer. É preciso que o cidadão trabalhador elabore, também, outras maneiras para aquele fazer e que, portanto, saiba, também, porque escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que a pessoa detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto é necessário que, ao aprender, tenha aprendido a apreender e, com isso, esteja habilitada a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas aptidões para a vida produtiva (CNE/CEB, 2010, p.12).

Para este momento fez-se necessário compreender competência como a dimensão que move a ação humana na realização de um determinado propósito e perceber quais as possibilidades de desenvolvê-la da melhor maneira possível, em se tratando de um processo de formação profissional de nível técnico. Torna-se igualmente importante saber quais valores e saberes são suficientes para o sujeito ser capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar numa determinada situação e atingir o desempenho esperado e necessário para a resolução de determinado problema. Em outras palavras, isso significa ter a capacidade de flexibilizar e adequar os conhecimentos informacionais, habilidades e atitudes à realidade circunstanciada a partir de determinados valores éticos.

Portanto a competência implica ação, que não é, necessariamente, ação prática (manual), mas que pode e é, também, uma ação-reflexiva (ação cognitiva). Assim a competência é o conhecimento em movimento, em ação, quando da resolução de problemas.

Na escola, o sujeito constrói um *habitus*, que pode levá-lo a apreender um conjunto de valores, conteúdos e estratégias para se tornar competente diante dos desafios de uma determinada situação existencial, ou de uma determinada área de atuação no mundo do trabalho. Isso envolve questões cognitivas, valorativas, afetivas, operacionais, que podem ser alimentadas nas situações de aprendizagens com perspectivas de serem mobilizadas.

As bases tecnológicas indicam claramente o campo de conhecimento do qual provêm os valores, os comportamentos e os conteúdos que o sujeito precisa elaborar, entender e aplicar em suas ações. O processo de análise e construção da Matriz curricular proposto neste trabalho compreende um movimento que parte do perfil, desdobrando-se no elenco de competências e habilidades que se sustentam em determinadas bases tecnológicas selecionadas e indicadas como ementas. Esse movimento inverte a prática comum observada na elaboração de currículos, que organiza um curso a partir de um elenco de disciplinas.

Utilizamos como objeto de estudo agrade curricular do curso Técnico em Informática – PROEJA formulado no currículo referência para a Rede e-Tec Brasil. Nele foram explicitadas duas disciplinas e algumas competências e habilidades, no qual utilizamos as bases teóricas de Perrenoud (1999, 2000) para compreender melhor a organização curricular fundamentada na pedagogia de competências. Apontamos que o currículo referencia pode ser uma alternativa à arquitetura organizacional da educação profissional técnica de nível médio, na modalidade EaD, para a EJA.

Assim concluímos que a reestruturação curricular permite uma readequação, no sentido do tratamento do aluno da EJA como adulto (cidadão atuante no mercado de trabalho). A reorganização curricular na perspectiva do currículo referência, sustentada pela pedagogia das competências, pode possibilitar a conclusão do curso pelos alunos (haja vista o número de concluintes do PROEJA em 2012³⁹), diminuindo a evasão e, consequentemente, otimizando os recursos investidos pelo estado. A formação profissional dos estudantes da EJA qualifica-os para o mercado de trabalho, que necessita dessa mão de obra, mas tal formação deve e pode ir além da preparação para o trabalho. A formação defendida neste trabalho deve possibilitar aos concluintes dos cursos do PROEJA atuarem em suas profissões compreendendo a realidade social, científica, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica e política, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente da

³⁹ Citado na página 43.

classe trabalhadora. Nessa perspectiva a EJA integrada a educação profissional, por meio da EaD, contribui efetivamente para a melhoria do bem estar social destes alunos/cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. In: *Associação Brasileira de Educação a Distância*. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2013.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. (pp. 15-43) In: ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.); ALVES, L. P. *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. Disponível em: <<http://www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAP%C3%8DTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2013.

BELONI, B.M.; WONSIK, E.C.; PEREIRA, A.L. **Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: apontamentos introdutórios**, 2009. NUPEM. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_humanas/01_BELONI_WONSIK_PEREIRA.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

BRASIL. **Conferência Internacional de Jovens e Adultos** (V: 1997. Hamburgo, Alemanha) *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.education.unesco.org/confitea>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

_____. **Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal**, 1988.

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

_____. **Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006**. *Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. **Documento-Base do PROEJA de Nível Médio e Técnico**. Setec/ MEC. 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** *Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB.* Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. **Lei nº 9.424 (1996).** *Criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.* Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 11.494 (2007).** *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.* Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. **Lei nº 4.024 (1961).** *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.* Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008.** *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. **Medida Provisória 1.548-28 de 14 de março de 1997.**

_____. **Ministério da Educação.** *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base.* Brasília: MEC, 2006.

_____. **Ministério da Educação.** *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 - 2004.* MEC/Unesco. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. **Ofício Circular nº 156/CGPEPT/DPAI/SETEC/MEC, de 17 de janeiro de 2007.** Assunto: *Solicitação de informação e atualização de dados relativos à oferta de cursos PROEJA.*

_____. **Parecer 16/99, de 05 de outubro de 1999.** *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Documento, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. **Projeto de Inserção Contributiva.** *Setec/MEC.* 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999.** *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico.* 1999b.

CANARIN, Ricardo T. **Acesso e permanência das camadas sociais subalternizadas na Educação Superior: um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2013.

CERATTI, Márcia R.N. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas.** Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2012.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** *Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).* Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 10 maio 2013.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: *BRASIL. Secretaria da Educação. Ministério da Educação. Salto para o futuro – educação de jovens e adultos.* Brasília, 1999.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo.** *Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.* Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

FERNANDES, Francisco Das Chagas. **A Conferência Nacional de Educação**. IN: QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de. (Orgs.). *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n.89, set./dez. 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência**. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 2004. p.337.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372p. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA: contexto histórico e desafios da formação docente**. *Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos – CEREJA*. Seção Artigos. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/VivianeKanitzGentil_nov2005.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14. São Paulo: ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

HAGE, Salomão M. **O Pronera e a democratização da Educação Superior pública no campo: estudo de uma experiência no estado do Pará/Região Amazônica.** In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: liber Livro Ed., 2007.

HORIGUTI, Ângela Curcio Et Al. **A relação entre a educação e o mundo do trabalho no contexto do PROEJA.** In: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (orgs.). *Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves. Editora Evangraf: 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

KASSICK, Clovis Nicanor. **A educação de crianças e jovens segundo princípios da pedagogia libertária: a experiência da escola paidéia de mérida/espanha – o que dizem os ex-paideianos?** *Eccos revista científica*, vol. 12, núm. 2, julio – diciembre, 2010, pp. 385-420, Universidade nove de julho, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580008>>. Acesso em: 01 de setembro de 2013.

_____. **As Concepções Pedagógicas das Categorias Presentes na Matriz Curricular dos Cursos da Rede e-Tec Brasil.** *Relatório Executivo do GPMD-FNEAD, apresentado a SETEC/MEC*, 2013.

KASSICK, Clovis Nicanor. CATAPAN, Araci & IRIONDO, Valter. (Org.) **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva.** Florianópolis: EaD/PCEAD/UFSC/ CNPq, 2010.

_____. **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva.** Brasília, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época, v.63).

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2007.

LANDIM, Cláudia. **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de oliveira, Muza Seabra Toschi – São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Cristiane Eufrásio. **A Construção do Conhecimento na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/EJA%20-%20CRISTIANE%20EUFRAASIO.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

MARTINS, Rosângela Borges. **Desenvolvendo competências** (2008). Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/gestao-e-lideranca/artigos/2714/desenvolvendo-competencias>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Universalização do ensino: Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=24>>. Acesso em: 19 ago. 2013

MUGNOL, Marcio. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p.335-349, maio/ago. 2009.

NUNES, Ivônio. **Noções de Educação a Distância**. *Revista Educação a Distância*. n. 4/5, p. 7-25, dez./93-abr/94. 1992. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

OLIVEIRA, Tory. **Inclusão Digital e Social**. In: *Revista Carta na Escola*. São Paulo: Confiança, Junho/2007. P. 60-61

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe; MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILLETI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos/ introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil.** Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

POZO, Juan Ignacio (Org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIANO, M. B. R. **La evaluación em Educación a distancia.** In *Revista Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, Nº 20 1997. P 19-35.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil.** In: BRASIL. MEC. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento.** São Paulo: *Ação Educativa*; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 13 dez.2012.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Modelo de planejamento para cursos de pós-graduação a distância em cooperação universidade-empresa.** Tese de Doutorado. UFSC, 2004.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro.** In: *Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos*, 1997, Hamburgo. Anais Hamburgo, Alemanha, 1997.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distancia no país.** Tubarão: Ed. Unisul, 2003.