

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDREA DE SOUZA BATISTA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA:  
(IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROEJA-FIC**

**VITÓRIA  
2011**

**ANDREA DE SOUZA BATISTA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA:  
(IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROEJA-FIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira

**VITÓRIA  
2011**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Batista, Andrea de Souza, 1975-  
B333p Políticas públicas de EJA no município da Serra :  
(im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC / Andrea de Souza  
Batista. – 2011.  
115 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação  
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de  
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Educação de adultos.  
3. Ensino profissional. I. Oliveira, Edna Castro de. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANDREA DE SOUZA BATISTA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE  
SERRA: (IN)POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO  
PROEJA-FIC**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 07 de dezembro de 2011

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Edna Castro de Oliveira*

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Ana Lúcia Coelho Heckert*

Professora Doutora Ana Lúcia Coelho Heckert  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Jane Paiva*

Professora Doutora Jane Paiva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*“Há muitos caminhos para chegar ao mesmo lugar”*

*Velho ditado Apache*

*À memória de Luigy Vincenzo Vasconcelos Benacci  
Pelas palavras que não foram ditas e planos não realizados...*

## AGRADECIMENTOS

Constituímos-nos seres humanos na convivência amorosa [ou não] com os outros, portanto, quero aqui agradecer a todos e todas, que ao longo da minha existência tem compartilhado suas vidas e experiências comigo, permitindo assim que a minha existência se sustente e que me torne um ser humano melhor! Obrigado!

Às minhas mães: Maria Pereira pelo cuidado e esforço extremo para que eu me escolarizasse e realizasse um direito que a ela foi negado;

Maria Fraga pelo acolhimento materno, cuidado e carinho constante;

À Fernanda, Maristela, Marília, Marilea, Lia Márcia, Maquiziele, Scheila Esther, Peu e Thiago pelo carinho e convivência fraterna;

À Esther, Luisa, Rebeca, Heverton, Arthur, Pablo e Yasmin pela esperança que inspiram;

À Maurílio pela acolhida e carinho;

À Edna Castro de Oliveira amiga querida, que humana e amorosamente tem contribuído para minha formação humana e profissional. Obrigada pela orientação solidária e paciente na elaboração deste trabalho.

À Marcilene e Elizangela, amigas e irmãs, pela amizade incondicional, pelo carinho e compreensão constante. Obrigado por terem agido sem restrições, dando suporte a elaboração e finalização deste trabalho;

Ao Jhawa que de forma solidária deu todo suporte necessário a finalização deste trabalho. Obrigado pela amizade terna e carinhosa.

À professora Jane Paiva pela inspiração constante, por aceitar o convite para minha banca e pelo incentivo e apoio para finalização deste estudo;

Às professoras Maria Aparecida S. C. Barreto e Ana Heckert pelas contribuições na qualificação e por mais uma vez aceitarem a o convite para avaliar este trabalho;

À Odiléia e Celina pela amizade, cuidado e incentivo constante!

Às amigas e companheiras de trabalho Simone e Fidélia por todo cuidado, confiança e amizade fraterna;

Ao querido amigo Alessandro Goecking Freitas pela amizade constante, carinho irrestrito e por todo apoio na finalização deste trabalho;

À Vitória Di Rienzo e Marco Antônio pela amizade fraterna e também pelos silêncios necessários;

Aos amigos incríveis e especiais que cruzaram minha vida no percurso da EJA e da vida: Carlos Fabian, Carla Campos, Mirna, Lucillo, Welson, Helton, Júlio Santos, Marcus Vinicius, Breno, Rita Rossi, Adriana Salgado, Keli, Janaina Esfalsini, Renata Arruda, Adriana Salgado, Custódio, Geisilene Becalli, Leda Landuete, Cynthia...

Aos companheiros e companheiras de trabalho da Sedu/Serra pela convivência amorosa e trocas de experiência, também pelo suporte na finalização deste trabalho; a Keila pela atenta tradução; Ana Márcia e Rosani Moraes pela confiança e compreensão;

Ao professor Gelson Junquilha pela confiança e incentivo;

À Diretora Claudia Maria da Silva pelo apoio e amizade;

Aos professores e professoras da que atuam na EJA na EMEF Prof<sup>a</sup>. Valéria Maria Miranda;

À Claudia, Anete e Renata, pedagogas do IFES, pelo apoio e parceria;

A Prefeitura Municipal da Serra pelo apoio institucional.



## RESUMO

Este estudo busca abordar qual o percurso e as práticas de gestão assumidas pelo município da Serra na implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada - PROEJA-FIC. De um modo geral buscamos explicitar os caminhos pelos quais se deu o processo de implantação do Programa, conduzindo-nos a partir das seguintes questões orientadoras: quais são as lógicas sociais e políticas que estão subjacentes, no que concerne à articulação da escolarização com o mundo do trabalho mediada pela adesão do PROEJA-FIC no município da Serra? Se o município nem mesmo havia avançado, no momento em fez a adesão ao Programa, na constituição de uma política que considerasse a EJA como uma modalidade de ensino, o que mobilizou os gestores a tal adesão? Para subsidiar esse objetivo delineamos caminhos que nos permitissem identificar os princípios que permearam a adesão ao programa e trazer elementos que nos possibilitassem problematizar as dificuldades, os impasses e até mesmo os avanços que emergiram nesse percurso de implementação. Buscamos um referencial teórico que nos orientasse no campo dos estudos da EJA e da educação e trabalho e nesse sentido, fundamento a pesquisa nos estudos de Paiva (2004; 2007), Oliveira (2004; 2011), Fávero (2004; 2009), Frigotto (1989; 2002), Kuenzer (1986; 1992; 2000), Beisiegel (1974), Marx (1978) dentre outros. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, que teve como sujeitos os alunos do PROEJA-FIC, os gestores das instituições parceiras e de uma escola municipal. Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizamos a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os resultados mostraram, que a implementação do PROEJA-FIC no município não levou em consideração a efetiva instituição da integração da EJA com a Educação Profissional. Essa possibilidade é desconstruída, à medida que nem o município, nem o IFES assumem os princípios que fundamentam a constituição do Programa. Quando não assume efetivamente os compromissos de garantir sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico do PROEJA-FIC e de fomentar espaço e condições para a formação continuada, o município já abre caminhos para a não efetivação da proposta em sua totalidade. Há que se considerar, no entanto, que o PROEJA se constitui numa importante ação governamental para a EJA. Faz-se necessário que esta política seja assumida em sua integralidade e que as instituições proponentes sejam capazes de formar uma rede mais eficiente de interlocução qualificada que fosse reconhecida, também, em uma agenda política de oferta da EJA articulada à educação Profissional.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, educação profissional, PROEJA-FIC

## ABSTRACT

This study seeks to tackle what are the course and management practices undertaken by the city of Serra while implementing the National Program Integration for Professional Education with Basic Education in the Youngster and Adult Education Modality - Initial and Continuing Education - PROEJA-FIC. In general we try to explicit which ways the process of the program implementation were undertaken, leading us from the following guiding questions: What are the social and political logics that underlie, concerning to the relationship between schooling and the world of working mediated by the PROEJA-FIC adhesion in the municipality of Serra? If there have not had any improvement in the establishment of a policy that considered the Youngster and Adult Education as modality in the moment of adhesion, what mobilized managers to sign such membership? To support this goal, we outlined ways that would allow us identify the principles that permeated the program adhesion and would bring out elements that would enable us discuss the difficulties, dilemmas and even the advances that have emerged in the implementation course. We looked for a theoretical framework that could orient us in the studies of Youngster and Adult Education and education for work. Therein, this research is carried out according to the studies by Paiva (2004, 2007), Oliveira (2004, 2011), Favero (2004, 2009), Frigotto (1989, 2002), Küenzer (1986, 1992, 2000), Beisiegel (1974), Marx (1978) among others. The methodology used was a case study, which had as subject the PROEJA-FIC students, the managers of the partner institutions and a public school. As for the methodological tools, we used semi-structured interviews and documentary analysis. The results showed us that the implementation of the FIC-PROEJA in the city of Serra did not take into account the effective integration in the institution of the Youngster and Adult Education with Professional Education. This possibility is deconstructed, as neither the municipality nor IFES take the principles that underlie the establishment of the Program. When the municipality does not, actually, assume the commitments to ensure its participation in the development of the pedagogical project PROEJA-FIC and to foment spaces and facilities for continuing education, it opens paths for non-accomplishment of the proposal in its totality. We should take into consideration, however, that the PROEJA is an important governmental action for Youngster and Adult Education. So, it is necessary this policy to be assumed in its entirety and the proponent institutions to be able to form a more efficient and qualified network of interlocution that could be also recognized in a political Youngster and Adult Education offering agenda articulated to Professional Education.

## LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEB - Conselho de Educação Básica  
CEEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CEJA - Curso de Educação de Jovens e Adultos  
CESV - Centro de Estudos Supletivos de Vitória  
CIVIT - Centro Industrial Metropolitano de Vitória  
CNAR - Campanha Nacional de Alfabetização Rural  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CST - Companhia Siderúrgica de Tubarão  
EAF - Escolas Agrotécnicas Federais  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EPT - Educação Profissional Técnica  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFs - Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.  
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos  
PEB - Programa de Educação Básica  
PLANFOR - Plano Nacional de qualificação do Trabalhador  
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA -Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA-FIC -Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SECAD -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU - Secretaria de Educação

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica

SINDUCOM-ES - Sindicato da Indústria da Construção Civil no Espírito Santo

TIMS - Terminal Industrial Multimodal da Serra

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Mapa Localização do município da Serra.....39

**Figura 2** - Mapa trajeto da escola municipal/IFES-Serra.....82

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Demonstrativo de idades.....	86
<b>Quadro 2</b> – Demonstrativo de atividades remuneradas exercida pelos alunos...	87
<b>Quadro 3</b> – Demonstrativo estado civil.....	89
<b>Quadro 4</b> – Trajetória escolar anterior a EJA.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Situação de emprego.....	88
<b>Gráfico 2</b> – Quantitativo de alunos fizeram algum curso de qualificação.....	89
<b>Gráfico 3</b> – Tipos de cursos de qualificação que acessaram.....	90

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	21
1.1. A composição de novos cenários na educação de jovens e adultos .....	26
1.2. Os sujeitos da educação de jovens e adultos e suas especificidades .....	29
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS:.....	34
2.1. Demarcando o objeto de estudo e o <i>locus</i> da pesquisa .....	34
2.1.1. Caracterizando o <i>locus</i> da pesquisa: município da Serra - ES .....	38
2.1.2. Estratégia metodológica .....	42
2.1.3. Os sujeitos da pesquisa, ferramentas e procedimentos metodológicos .....	44
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO.....	47
3.1. A divisão social e técnica do trabalho .....	50
3.2. A emergência das políticas neoliberais na educação de jovens e adultos .....	53
3.3. A dupla dimensão do trabalho: trabalho que forma e trabalho que aliena .....	56
3.4. O trabalho como princípio educativo.....	59
4. MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA.....	62
4.1. Os movimentos de mudança .....	66
4.2. A reestruturação do ensino fundamental em ciclos e as contradições do processo.....	68
5. O PROEJA: DELINEAMENTOS DE UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - O CASO DO MUNICÍPIO DA SERRA.....	75
5.1. A constituição do PROEJA no Brasil .....	76
5.2. O PROEJA-FIC no município da Serra.....	80
6. LEITURAS POSSÍVEIS DO PROEJA-FIC.....	85
6.1. Quem são os sujeitos educandos do PROEJA-FIC.....	85
6.2. Percursos de implantação do Programa no município da Serra .....	91
6.2.1. Impactos do processo de implementação na execução do Programa.....	95
6.2.2. Conflitos vivenciados na entrada dos alunos da EJA nos IFES.....	97



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS .....	109
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR – OPERADOR DE COMPUTADORES.....	110
ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR – ELETRICISTA DE INSTALAÇÕES .....	111
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista (Gestores do Programa).....	113
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (Professores).....	114

## INTRODUÇÃO

O tema que dá origem a esse estudo encontra-se intimamente ligado às angústias e reflexões que nasceram da experiência como aluna e profissional da educação de jovens e adultos (EJA). Nesse sentido, entendo que a trajetória de vida, o caminho que trilhamos, vai influenciando fortemente a opção de um pesquisador por um determinado campo investigativo.

Inicialmente, entendia que a minha primeira experiência com a EJA se dava no percurso da minha graduação em Pedagogia, quando ingressei como estagiária no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde fui me tornando, num percurso de formação na prática, uma educadora de jovens e adultos. Até então, nunca havia pensado que minha rápida, porém dolorida, experiência como aluna da EJA, ou mesmo a trajetória da minha mãe, semianalfabeta, que tantas vezes tentou retomar sua escolarização e desistiu pelas condições de oferta impostas pelo sistema, também se constituíam como experiências formadoras no campo da EJA.

Quando assumi o lugar de assessora pedagógica da EJA na Secretaria de Educação da Serra, ao me deparar com as histórias de vida dos sujeitos da EJA, e com as possibilidades de oferta de escolarização para os mesmos, neste município, é que me dei conta de que a minha história de vida e trajetória profissional trazia elementos muito presentes na tessitura da história da EJA neste município.

Alguns autores (ARROYO, 2001; FÁVERO, 2009) pontuam, até com certo ressentimento, que a história da educação de adultos não consta nos livros de nossa história da educação, apesar de remontar aos primórdios da história da educação brasileira. No entanto, importa dizer que a história da educação de adultos está latente na trajetória dos sujeitos da EJA. Não apenas àqueles a quem foi negado o direito à educação na infância, seja pela falta de vagas ou pelas condições

sócioeconômicas desfavoráveis a que vivem submetidos, ou àqueles que têm suas trajetórias escolares marcadas pela descontinuidade e pelo fracasso escolar, mas também na constituição das trajetórias profissionais dos sujeitos que atuam nesta modalidade de ensino.

Tornei-me aluna da EJA atravessada pelas condições socioeconômicas desfavoráveis que levam crianças das classes populares a optarem primeiro pelo trabalho, interrompendo a vida na escola, deixando-a para depois. Deixei a escola aos 15 anos porque precisava trabalhar em horários alternados e não podia conciliar essa rotina com a da escola; esperava que logo pudesse reorganizar a vida no trabalho e encontrar possibilidades de voltar a estudar. Isso levou cinco anos para acontecer e quando, aos vinte anos, volto a procurar uma vaga na escola, percebo que agora já não seria aceita na escola regular. Procurei vaga em todas as escolas possíveis e obtinha a mesma orientação: procurar o Centro de Estudos Supletivos de Vitória (CESV)<sup>1</sup> porque com 20 anos eu não poderia frequentar mais a escola regular, mesmo sendo esse o meu desejo. Apesar de existir uma oferta para o ensino regular à noite, a insistente opção que o Estado me dava era de compensar esse tempo perdido, concluindo em algumas horas, os três anos de escolarização. Hoje, na prática como gestora de EJA, entendo com clareza e sinto na pele a pressão dos gestores que entendem que quem “perdeu o bonde” tem que se contentar com uma opção mais econômica para o estado e/ou município. Observa-se que nessa lógica há um enorme contrassenso e uma brutal negação do direito. A oferta dos exames visa garantir o direito daquele que deseja acessar a escolarização por essa via, no entanto, a sua manutenção tem, muitas vezes, servido de “álibi para um caminho negador da obrigatoriedade escolar de 8 anos” (BRASIL, 2000).

A ideia de que o aluno da EJA quer uma escolarização rápida para se inserir no mercado de trabalho é repetida e inculcada constantemente, para justificar as

---

<sup>1</sup> No Centro de Estudos Supletivos o aluno se inscrevia para fazer provas em diferentes disciplinas e assim ia eliminando-as até conseguir fechar a determinada série, no tempo que fosse capaz de estudar as apostilas e ir fazer a prova. Ainda poderia se inscrever para um provão e, se bem sucedido no teste, obteria a certificação da etapa de ensino (fundamental ou ensino médio).

políticas compensatórias que o estado deseja manter para escolarizar sujeitos da EJA, e dessa forma torná-la mais barata. Muitas vezes, a volta para a escola não é motivada pela esperança de se inserir no mercado de trabalho, até porque, frequentemente os sujeitos têm a clareza de que a escolarização não garante essa inserção.

No início dos anos 1990, quando busquei retomar a escolarização, o debate do reconhecimento do sujeito da EJA como sujeito dotado do direito a ter acesso ao ensino fundamental gratuito, passava longe da materialidade nas políticas executadas pelo Estado brasileiro. Não havia a quem recorrer; ou aceitava a opção do supletivo ou ficava sem estudar, considerando que conseguir uma vaga no regular à noite era quase uma premiação. Dessa forma, o que me restou foi a submissão ao Exame Supletivo, que em 15 dias me concedeu a certificação completa de parte do ensino fundamental e do ensino médio. Nesta condição, “escolarizada” e frustrada, fui prestar vestibular.

Reencontre-me com essa frustração todos os dias na rede municipal de ensino da Serra, quando alunos são induzidos e impedidos de frequentar a modalidade de EJA, já reduzida para cinco anos, no ensino fundamental e, insistentemente, são encaminhados ao que hoje se chama Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), que guarda as características do antigo CESV.

O aligeiramento e a negação de vagas são marcas que ainda são comuns nas políticas de atendimento à escolarização de jovens e adultos em diversos estados e municípios brasileiros, inclusive no Espírito Santo, apesar do intenso debate por que vem passando a EJA nas últimas décadas, e das garantias legais que foram conquistadas. O ranço de uma concepção compensatória de atendimento à EJA ainda constitui o cerne das políticas voltadas para esses sujeitos.

Os caminhos que as políticas de EJA têm percorrido no Estado brasileiro são o foco do nosso capítulo inicial. O segundo capítulo nos possibilita situar nossa discussão

no contexto do município da Serra e esclarecer os caminhos metodológicos adotados. No terceiro capítulo, buscamos dialogar com autores que abordam a EJA e sua relação com o trabalho, trazendo elementos teóricos acerca da escolarização de trabalhadores, analfabetismo, trabalho em diferentes dimensões para fundamentar nossa análise. No capítulo quarto, traçamos os movimentos das políticas municipais para a EJA. No quinto capítulo, apresentamos o PROEJA-FIC, suas bases legais e concepções. No capítulo sexto, analisamos, com base na pesquisa realizada, a inserção e implementação do Programa no município da Serra. Enfim, no sétimo capítulo apresentamos nossas considerações acerca do estudo.

## **CAPÍTULO 1**

---

# **TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

## 1. TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

As propostas de escolarização para pessoas jovens e adultas no Brasil foram marcadas por uma concepção compensatória de educação que se restringia a possibilitar a “recuperação do tempo perdido”, para esses sujeitos, sem considerar as condições sociais, culturais, intelectuais, econômicas e políticas em que se inseriam esses sujeitos. Nesse contexto, as políticas educacionais para esse público foram quase sempre implementadas na forma de campanhas emergenciais e aligeiradas.

A escolarização de jovens e adultos passa a se tornar uma preocupação do Estado brasileiro no contexto pós segunda guerra mundial, em que a tônica das relações sociais, políticas e econômicas do país se ancoram nos princípios do desenvolvimento, populismo e trabalhismo. Nesse contexto, o analfabetismo e o analfabeto são vistos como um atraso ao país. À medida em que não se inserem adequadamente na indústria crescente, não estão aptos a compor o contingente eleitoral. Dessa forma, na perspectiva do Estado era preciso criar formas eficazes de arrancar o mal e colocar o país nos trilhos do desenvolvimento. É nesse bojo que as campanhas de erradicação do analfabetismo ganham corpo e constituem as bases para as iniciativas brasileiras de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, durante muitos anos<sup>2</sup>.

Assim, por mais de cinco décadas, concebeu-se e praticou-se uma educação jovens e adultos de forma aligeirada e compensatória. As políticas e práticas pensadas para esses sujeitos não escolarizados baseavam-se na possibilidade de “recuperar” o

---

<sup>2</sup> O Brasil encampou grandes campanhas de alfabetização de iniciativa oficial entre elas podemos destacar Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA 1947/1952), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER 1952/1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA 1958/1963), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL 1967/1985).

tempo perdido e foram fortemente marcadas por frágeis iniciativas do poder público. Perpassadas por esta concepção de educação, as iniciativas governamentais para atender o público da EJA não passavam pela vertente do direito, ao contrário traziam em seu bojo uma concepção que responsabilizava o próprio sujeito pela sua condição de analfabeto.

As concepções que orientaram essas políticas viam o analfabeto como empecilho ao desenvolvimento do país. Um mal que precisava ser extirpado, uma “erva daninha” a ser erradicada. O analfabeto era visto como alguém incapaz e marginal em relação à vida social e econômica do país. (OLIVEIRA, 2004, p. 132)

As campanhas de erradicação do analfabetismo e os programas emergenciais constituíram, durante muito tempo, a base das iniciativas públicas para a educação de jovens e adultos. A ideia de universalização do ensino fundamental que perpassa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), número 9.394/96, fortalece a concepção de que a educação de jovens e adultos, entendida como escolarização inicial, tem produzido para alguns a leitura de que a EJA tornar-se-ia desnecessária à medida que se universalizasse o atendimento a crianças e adolescentes no ensino fundamental. A baixa escolaridade seria, dessa forma, um fenômeno do passado, possível de ser resolvido por uma simples sucessão de gerações. Paiva (2004, p. 30) argumenta que nesse panorama é importante considerar:

a contradição entre os caminhos políticos assumidos pelo Brasil, internamente, os preceitos legais conquistados e os acordos firmados como signatário de compromissos estabelecidos em conferência de nível internacional.

A autora refere-se, principalmente, ao preceito constitucional que assegura como dever do Estado a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria<sup>3</sup>. Ressalta, ainda, que a LDBEN 9.394/96 confere a EJA o *status* de modalidade da educação básica, passando esta

---

<sup>3</sup> Constituição da República Federativa do Brasil Art. 208.



a inscrever-se na perspectiva do direito e, por fim, em nível internacional, a Declaração de Educação Básica para Todos – de Jomtien na Tailândia em 1990, seguida da V Conferência de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1997, em Hamburgo e a Agenda para o Futuro, das quais o Brasil é signatário, que reafirmam a necessidade e o compromisso de afirmar a EJA como direito.

O fato é que, apesar das garantias e compromissos legais, as políticas para a EJA não têm acompanhado o avanço das políticas públicas educacionais para as outras modalidades de ensino. Na década de 1990, foi extinta a Fundação Educar<sup>4</sup>, e o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que tinha como objetivo mobilizar a sociedade para assumir solidária e filantropicamente a alfabetização de crianças, jovens e adultos, envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. O PNAC foi encerrado em um ano e até 2002 assistiu-se uma ausência efetiva de ação voltada à escolarização de jovens e adultos. Nesse período, a máxima defendida por personalidades influentes no campo econômico e educacional<sup>5</sup> é de que o investimento de recursos humanos e materiais na educação de jovens e adultos não se justificava, argumentando que esses sujeitos já haviam encontrado seu lugar na sociedade, e que alfabetizá-los não ia mudar sua posição social. Assim, o mais viável era investir maciçamente na alfabetização da população jovem, deixando que a natureza<sup>6</sup> extirpasse o analfabetismo no país (BEISIEGEL, 1997).

---

<sup>4</sup> Em 1985, o MOBREAL, principal, se não a única ação política de governo para a escolarização de jovens e adultos no país, é extinto e substituído pela Fundação Educar; segundo Di Pierro *et al.* (2001), com essa troca o governo federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias.

<sup>5</sup> Segundo Beisiegel educadores com posições de relevo na administração federal como o então Ministro da Educação José Goldemberg e o senador Darcy Ribeiro procuravam demonstrar que investir na educação de jovens e adultos significava desperdício de energia e recursos econômicos.

<sup>6</sup> “Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural...” (Fala proferida por Darcy Ribeiro na 29ª reunião da SBPC em São Paulo).

“O analfabetismo deixa de ser prioridade do MEC?” Ministro da Educação José Goldemberg: “Deixa sim. [...] Temos que estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos da escola, e não tentar alfabetizar os adultos.” (BEISIEGEL, 1997)

Esse pensamento incidiu fortemente nas políticas para a educação de jovens e adultos, especialmente no período de 1995 a 2005, quando o governo federal, principal indutor e financiador da EJA nos estados e municípios, passa a focalizar seus investimentos no ensino fundamental para crianças e adolescentes.

O alargamento da oferta de matrículas para o ensino fundamental se concentrou na faixa etária de 7 a 14 anos. A modalidade EJA ficou fora dos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) inviabilizando sua implementação nos sistemas de ensino.

Esse retrocesso no plano das políticas também exprimi-se no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero et al. (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos (DI PIERRO, *et al*, 2001, p. 67).

Esta tradição tem produzido, no tocante à EJA, uma lógica de proposição de políticas efêmeras traduzidas pela implementação de programas e projetos destinados a este público.

Ainda hoje, apesar dos avanços ocorridos a partir da segunda metade do século XX na discussão da concepção de EJA, as práticas estão muito distantes da garantia da perspectiva legal. Entretanto, no dizer de Moura (2006, p. 5):

as lutas sociais tem impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito a educação processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas públicas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos.

No bojo dessas lutas sociais tem ocorrido um debate intenso em torno das garantias dos preceitos legais e da execução dos compromissos assumidos pelo Brasil na V

---

CONFINTEA, sobretudo na garantia sistemática de financiamento e continuidade das ações em curso.

O desafio, conforme nos aponta Ireland *et al.* (2005, p. 95):

[...] é o de criar políticas que busquem colocar em prática a meta estabelecida em Jomtien de Educação de Educação para Todos. Não qualquer educação, mas educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades de aprendizagem daquela grande parcela da população brasileira excluída de qualquer participação no sistema educacional do País. Uma educação que respeite os conhecimentos e as culturas das camadas populares e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de qualquer participação efetiva, ativa e cidadã no destino e nos rumos do País. Busca-se, assim, contribuir por meio da educação para transformar o Brasil, que até agora tem sido um país de poucos, em um país de todos. (p.95)

Não podemos deixar de registrar que as conquistas no campo da EJA foram e ainda são permeadas pelas constantes lutas travadas pelos movimentos sociais que fazem o afrontamento constante das políticas vigentes. É fundamental aqui o destaque para os trabalhos realizados pelo educador Paulo Freire, na década de 1960, que incendiou o campo educacional, criticando o modelo de educação bancária posto. Afirmava a educação para os trabalhadores como uma prática para a conscientização, para a liberdade, em função da submissão do povo a um processo de massificação imposto. Sua história de vida e obra são internacionalmente conhecidas.

[...] o grupo representado por Paulo Freire muda o foco para o sentido de aprendizagem na vida das pessoas. Assim, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular. (VENTURA, 2001, p. 59).

Paulo Freire defendia a tese de que, 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 (FREIRE, GUIMARÃES, 1987). Na perspectiva freiriana, os educandos eram encarados como sujeitos do conhecimento e não como puras

incidências do trabalho docente do alfabetizador. Nesta perspectiva, e opondo-se à educação “bancária”, 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 gnosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1983, p. 78).

## 1.1. A COMPOSIÇÃO DE NOVOS CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A inserção da EJA no campo do direito foi uma importante fronteira para redimensionar as políticas de implementação desta modalidade, tanto no que se refere ao financiamento, quanto às proposições de cunho pedagógico.

Pela formulação constitucional, [...] a perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional inaugura não apenas para crianças, mas *principalmente para jovens e adultos*, uma nova história da educação brasileira. (PAIVA, 2007, p.02)

Com a ascensão dos movimentos sociais durante a década de 1980, os sucessivos governos que se seguiram foram forçados a reconhecer a EJA como um direito social, após procederem à consolidação dos documentos mais representativos das políticas nacionais da EJA nos anos de 1985 a 1994. Haddad, Di Pierro (2000), concluíram que, “no período analisado, a educação fundamental de jovens e adultos foi reconhecida como *direito e dever* do Estado, igualando-se à educação infantil”.

A Carta Magna de 1988 foi um marco fundamental para se repensar a concepção de EJA expressa nas campanhas e programas destinados à alfabetização, essa vista

como única medida, a que, por várias décadas, se restringiu o entendimento da educação de Jovens e adultos. O que equivale dizer que a EJA era vista apenas como sinônimo de alfabetização. A partir da determinação constitucional de que é dever do Estado a educação em nível fundamental para todos, qualquer proposta menor do que a correspondente a esse nível de ensino não cumpre o preceito constitucional (PAIVA, 2007).

Assim, a alfabetização deve ser vista como parte integrante da EJA e não sinônimo desta. Deve ser entendida como um direito humano, como tarefa necessária, mas não suficiente para o cumprimento do direito ao ensino fundamental (OLIVEIRA, 2004).

Outro importante documento que corroborou para o delineamento de uma nova concepção de EJA foi a Declaração de Hamburgo que aponta, sobretudo, para o reconhecimento da educação como um direito humano fundamental.

A educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante toda a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 22).

Ainda sobre a concepção de educação de adultos a Declaração traz a seguinte premissa:

A educação de adultos pode modelar a identidade e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p.19).

A partir das premissas da Declaração de Hamburgo, reforça-se a necessidade de deslocar o imaginário da EJA centrado exclusivamente no campo da alfabetização para uma concepção que incorpore a EJA na perspectiva da educação continuada ao longo da vida “que não se restringe à alfabetização ou a ações compensatórias e pontuais, mas é instrumento de cidadania” (OLIVEIRA, 2004, p. 131). Ainda, a propósito deste tema Paiva (2004, p. 31) afirma que:

Duas vertentes importantes passavam a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo; a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica, independentemente da idade, por passar a ser vista a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc.

As políticas públicas devem, portanto, se nortear a partir do princípio de que alfabetização e educação básica são partes indissociáveis de um mesmo processo, e que para além da educação básica ela tem uma função permanente, apontada por Jamil Cury no Parecer CEB/CNE Nº. 11/2000 (p. 11). Como o próprio sentido de EJA “ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

Essa reconceitualização da EJA reafirma a necessidade de se lançar outro olhar sobre os sujeitos desta modalidade. Um olhar que se pautar no respeito às dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos jovens e adultos demandatários dessa modalidade.

Cabe ainda, destacar aqui que a EJA esteve sempre dependente, em várias experiências históricas no Brasil, da capacidade de organização da população, mediante a articulação dos movimentos sociais que pressionam o Estado para o oferecimento dessa modalidade de ensino.

Os Fóruns de EJA, por exemplo, têm-se constituído como espaços de encontros permanentes e de ações em parcerias entre diversos segmentos da sociedade civil e da esfera pública, envolvidos com esta modalidade. Os encontros desses Fóruns visam à troca de experiências entre as diversas iniciativas públicas e privadas, criando, aos poucos, um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais, a fim de intervir na elaboração de políticas. (MOURA, 2006).

Estes espaços são pontos de partida e espaço de organização de novas formas de luta, resistência e proposição. Paiva (2008, p. 36) analisa que:

[...] tal estratégia, certamente, contribuiu, contribuiu para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras, adquiridas ao longo de muitos anos na sociedade, possibilitando o estabelecimento de relações mais igualitárias, fator decisivo para um processo de democratização da educação, nas esferas locais, como preconiza a LDB, ao mesmo tempo que representava um grupo de pressão organizada e permanente, em defesa dos interesses da educação de jovens e adultos.

Atualmente, há Fóruns de EJA constituídos em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, articulado em torno das discussões políticas da EJA Brasil.

## 1.2. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADES

Tem sido recorrente na literatura a menção às características do público de EJA: Brasil (2007a), Brasil (2009), Arroyo (2004; 2001), Moura (2006), Andrade (2004). Esse público constitui-se basicamente de pessoas jovens e adultos às quais foi negado o direito à educação na infância, seja pela dificuldade de acesso, pela falta de vagas ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis a que vivem submetidas. São pessoas marcadas pela exclusão, que trabalharam exaustivamente

na produção de riquezas desse país e para as quais a EJA representa o resgate de uma dívida social.

A EJA trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor/gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...] (MOURA, 2006, p. 6)

Os jovens têm sido, cada vez mais, uma presença significativa na EJA, conforme explicita Arroyo (2001). São aqueles que o sistema escolar classifica como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis e que à medida que não se adequam mais ao Ensino Regular, o sistema acaba por dar-lhes as costas (ANDRADE, 2004) e assim acabam por experimentar trajetórias descontínuas de escolarização. Segundo Arroyo (2004) esses jovens:

[...] antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares descontínuas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. (ARROYO, 2004, p.24)

Tendo já percorrido uma trajetória de vida em que adquiriram diferentes saberes nas suas experiências cotidianas e na produção de sua sobrevivência diária, esses jovens e adultos encontram, quase sempre, uma escola que lhes parece um “mundo inacessível”, descolada da realidade em que vivem, que os “emburrece” à medida que se materializa alheia aos seus saberes e experiências, colocando-se num plano *metafísico*, pairando acima da atividade prática dos sujeitos que constituem a escola, conforme reflete Oliveira (2007, p. 91-92):

[...] o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens e adultos a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome de suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. A linguagem e a lógica que a preside na escola também não dialogam com as dos alunos jovens e adultos, sejam eles oriundos de classes desfavorecidas ou não. Além disso a imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção dos conteúdos não segue em



nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem.

Durante décadas, os programas destinados ao atendimento a jovens e adultos apresentaram sérias dificuldades de adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico e cultural dos educandos da EJA e tenderam sempre a uma uniformização desconsiderando as muitas especificidades, inclusive regionais que compõem o cenário brasileiro. Oliveira (1999, p. 60) nos adverte que a EJA:

[...] não nos remete apenas a uma especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. [...] Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar por três campos que contribuem para a definição do seu lugar social: a condição de não-criança; a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais.

Qualquer proposição para esses sujeitos, no campo político-pedagógico deve se pautar nas especificidades dos mesmos, em suas vivências e, aqui queremos destacar, sobretudo, suas experiências com o mundo do trabalho que devem ser articuladas a qualquer proposta político-pedagógica para a EJA, uma vez que o trabalho, em suas múltiplas manifestações, constitui-se como dimensão de formação da vida. Nesse sentido, a EJA não pode ser pensada sem conexão estreita com o mundo do trabalho.

O Parecer das Diretrizes Curriculares para a EJA (CNE/CEB 11/2000) recomenda que o perfil dos estudantes da EJA, suas experiências e situações reais de existência constituam a idéia central da organização da proposta pedagógica desta modalidade. A temática do trabalho deve então constituir lugar privilegiado dentro dessa proposta. No entanto, como nos aponta Ireland *et al* (2005, p. 7):

os desafios entre a educação e o mundo do trabalho na EJA são particularmente complexos [...]. Pensar as categorias relacionadas ao trabalho no campo da EJA implica em desmitificar concepções alienantes que colocam sujeitos na condição de meros reprodutores. O lugar do trabalho na vida do jovem e do adulto precisa ser o lugar do ser, onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura.

Articular-se ao mundo do trabalho não significa render-se ao utilitarismo e à empregabilidade, mas, ter como princípio central a formação do trabalhador, na perspectiva do “ser” conforme nos aponta Lima (2004, p. 224):

Para tal a educação não deve constituir-se como refém da empregabilidade, nem de costas para o trabalho, mas deve estabelecer uma relação de *reciprocidade* com o mundo do trabalho, uma educação que não seja ornamental, livresca ou oligárquica, mas se constitua das características da chamada escola unitária de Gramsci, pois, na civilização humana (e, sobretudo, na civilização moderna), todas as atividades práticas tornaram-se tão complexas, e as ciências mesclaram-se de tal modo à vida, que o binômio “saber/fazer” consolidou, ainda mais o seu sentido de unidade indissociável.

Colada com o princípio de educação ao longo da vida, subjacente à EJA, a temática do trabalho constitui-se como eixo central na proposição de políticas que se fundamentem na perspectiva da “formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (MOURA, 2006, p.8).

Contudo, os grandes desafios residem na inserção da temática do trabalho nos currículos pensados para a EJA, rompendo com a dicotomia existente entre o pensar e o fazer e ainda, na dificuldade de inserir o trabalho como eixo articulador na produção de outros conhecimentos ligados às áreas específicas de conhecimento.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **CAMINHOS METODOLÓGICOS: SITUANDO O CAMPO DE ESTUDO**

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS:

### 2.1. DEMARCANDO O OBJETO DE ESTUDO E O *LOCUS* DA PESQUISA

Embora se tenha a garantia constitucional de obrigatoriedade e direito de todos a educação, independente da idade, o reconhecimento da EJA como um direito ainda não se materializou, efetivamente, nas políticas públicas para essa modalidade no Brasil. Como já apontamos, a efetivação das políticas para a EJA em muitos estados e municípios brasileiros pautam-se na negação do direito e na implementação de políticas de cunho aligeirado e compensatório.

A nossa experiência na coordenação de EJA, no município da Serra, tem nos mostrado que a compreensão da EJA, pautada no princípio da reparação de um direito negado, conforme explicitado pelo Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000, ainda passa longe das políticas praticadas pelos sistemas de ensino, para jovens e adultos trabalhadores, que não tiveram acesso à escola ou que vêm de uma trajetória descontínua de escolarização. A lógica que norteia a execução de políticas para a educação de jovens e adultos no município se inscreve numa perspectiva compensatória, que ainda se sustenta na suplência e numa oferta de segunda categoria, que só se mantém pela força de mecanismos legais que obrigam os gestores, em nível municipal e estadual, a fazer a oferta sob pena de sofrerem sanções legais<sup>7</sup>. O relato a seguir explicita um pouco do temor dos gestores nesse sentido:

---

<sup>7</sup> Atentar contra o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais implica em crime de responsabilidade. A Lei Nº. 10.079/50 em seu art. 14 permite a qualquer cidadão denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados. Também a Lei Nº. 9.394/96

Essa EJA está custando muito caro, imagina quase 6 milhões investidos na manutenção de oferta em 17 escolas, 3.800 alunos, isso porque não estamos contabilizando todos os gastos [...] e essa evasão toda! Não dá, tem que ver o que fazer... Reduzir para pólos, mandar fazer o provão... Era uma boa ter a banca aqui não é? Mas tem que ter alguma oferta na escola senão vem chumbo na gente! (Relato de reunião com gestor, junho 2011).

Nos últimos vinte e cinco anos, a escolarização de jovens e adultos na Serra vem passando por algumas “reformas” que, a nosso ver, se justificam a partir de vieses diferenciados: o tipo de repasse que é feito pela União, para a garantia de oferta dessa modalidade; questões de caráter eleitoral e ainda vinculação ao mercado de trabalho. Quase sempre, o município vinculou a sua oferta aos repasses da União, não demonstrando interesse em assumir a escolarização de jovens e adultos como uma política pública, com financiamento próprio.

Podemos dizer que o avanço nas concepções e princípios da EJA, fruto de muitas lutas e enfrentamentos que passam a se incorporar à legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, nem de longe tem afetado as políticas municipais para a educação de jovens e adultos. Os gestores municipais, quase sempre, não se mostram interessados em reflexões sobre as concepções mais contemporâneas da EJA para a política educacional local, pois o que efetivamente importa é o repasse financeiro. No município da Serra essa situação se revela em todo o delineamento de suas políticas para a educação de jovens e adultos, e a questão deverá ser mais bem explorada no capítulo seguinte. O excerto de relatório a seguir explicita bem alguns pontos aqui mencionados:

Atualmente, [2007] a oferta para escolarização de jovens e adultos no município é feita por meio do Ensino Fundamental Regular em Ciclos, implantado em 2005. Fica claro, na fala dos técnicos da secretaria que essa oferta foi organizada para captar recursos do FUNDEF, de outra forma o município não teria oferta de EJA, já que o governo federal suspendeu os programas destinados à escolarização de jovens e adultos, assim não há mais repasse de recursos federais. Outra questão é que essa oferta tem uma característica forte de suplência e tem recebido crianças e adolescentes que fracassam no turno diurno, caracterizando-se muito mais

---

explicita no § 3º no art. 5º que qualquer indivíduo que se sentir lesado, em seu direito de acesso à escolarização, pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação e tal ação é gratuita e de rito sumário (BRASIL, 2000).

como o lugar de correção de fluxo. A secretaria desconhece a legislação atual pertinente à EJA, aqui EJA ainda é supletivo e correção de fluxo. (Diário de acompanhamento, março/2007)

Mesmo tendo a questão de captação de recursos como fator central na elaboração de suas políticas para a EJA, o município passou, nos últimos cinco anos, por algumas importantes reformulações em sua política para educação de jovens e adultos que desembocaram na adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC), no ano de 2009.

Os dados do Relatório da Equipe de Acompanhamento do Ensino Fundamental Regular Noturno em Ciclos – Balanço e Perspectivas 2007-2008 nos mostram a seguinte situação:

Os resultados iniciais do diagnóstico realizado nos mostraram a necessidade de uma ação intensiva em toda a estrutura de oferta do ensino noturno da rede municipal, pois constatamos condições precárias de atendimento, que ignoravam a necessidade de recursos humanos, pedagógicos e materiais para o funcionamento pleno das escolas noturnas no município. O movimento de mudança deveria partir, principalmente, da concepção da própria Secretária de Educação, que tinha no Ensino Noturno o *“lugar para corrigir o fluxo”* e também o lugar para atender a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, o atendimento à escolarização de jovens e adultos no município passava longe da perspectiva da Educação de Jovens e Adultos preconizada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a saber: educação como direito, como resgate a uma dívida social para com aqueles que foram excluídos, por diversas razões, da possibilidade de frequentar a escola; educação que considere as especificidades dos sujeitos jovens e adultos que buscam a escola noturna. (Novembro, 2008).

Em 2009, o município ainda estava caminhando na direção de um diagnóstico que mostrava a necessidade de operar mudanças em sua estrutura de oferta para a educação de jovens e adultos, uma vez que a demanda de EJA ainda era atendida por meio do ensino fundamental em ciclos e não pela modalidade de educação de jovens e adultos.

Esse contexto nos instigou neste estudo a debruçar sobre a seguinte questão de investigação: **qual o percurso e as práticas de gestão assumidas pelo município da Serra na implementação do PROEJA-FIC?** Nossa inserção no cotidiano da EJA, e nas suas conflituosas relações, no âmbito da realidade histórico-social concreta, provocou no percurso a busca de apreensão desta realidade, em sua totalidade, e a partir das questões específicas que se colocaram como desafios no processo. Nesta busca, temos lidado com contradições e ao mesmo tempo com a possibilidade de intervir de forma criativa nas práticas cristalizadas e nos processos instituídos.

O objetivo principal [e geral] assumido foi o de explicitar as estratégias produzidas pelo município da Serra na implementação do PROEJA-FIC. Esse objetivo nos provocou, no percurso, a lançar um olhar que, inspirado em Martins (2002, p. 48), não se colocava como um *a priori* para “dizer diretamente como as coisas são, ou provavelmente são, mas para sugerir uma compreensão social consistente do que são e não são ao mesmo tempo”.

Com vistas a detalhar os caminhos percorridos e atender ao proposto no objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- identificar os princípios que permearam a adesão do município da Serra ao PROEJA-FIC;
- analisar o processo de construção e a pertinência do Projeto Pedagógico do PROEJA-FIC;
- problematizar as dificuldades, os impasses e/ou os possíveis avanços que possam ter emergido no processo de implementação do Programa no município.

Como abordaremos mais adiante, o PROEJA-FIC é um programa que avança na concepção de educação de jovens e adultos e busca integrar essa modalidade com a formação profissional no ensino fundamental, na perspectiva de

construção de um currículo integrado, que vise a uma formação humana, mediada pelo acesso aos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade. Esta formação profissional é fundamentada na perspectiva do trabalho como princípio educativo pressupondo a formação do cidadão que “se produz e que produz o mundo pelo trabalho” (MOURA, 2006, p. 8).

O PROEJA tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). Na busca da integração proposta pelo PROEJA entre o ensino fundamental e a formação inicial para o trabalho, faz-se necessário o conhecimento das especificidades desses campos, incorporando-os na construção do currículo integrado. (BRASIL, 2007, p. 27).

Diante da concepção do Programa e do contexto já referido, reafirmamos o município de Serra como *locus* de pesquisa, situando especificamente o campo empírico na (nas) escolas da rede onde o PROEJA-FIC foi implementado. Algumas perguntas orientadoras foram emergindo no processo e subsidiaram a investigação: quais são as lógicas sociais e políticas que estão subjacentes à adesão ao PROEJA-FIC no município da Serra, no que concerne à articulação da escolarização com o mundo do trabalho? Se o município nem mesmo havia avançado, na constituição de uma política que considerasse a EJA como uma modalidade de ensino no momento em que fez a adesão ao programa, o que mobilizou os gestores a tal adesão?

### **2.1.1 Caracterizando o *locus* da pesquisa: município da Serra – ES**

Como já mencionado, este estudo teve como *locus* de pesquisa o município da Serra – ES, onde estou professora da Rede Municipal de Ensino, atualmente ocupando o cargo técnico de coordenadora pedagógica da educação de jovens e adultos. Portanto, a escolha desse campo se dá a partir de nossa inserção nesse cotidiano.



O município da Serra é o maior da Região Metropolitana do Espírito Santo, possui 547km<sup>2</sup> e é composto por 127 bairros na zona urbana, além de uma extensa zona rural. O município da Serra, até os anos 1960, período em que a economia capixaba tinha como base produtiva a atividade cafeeira, caracterizava-se por ser interiorano e de base econômica rural, sem sofrer grandes influências do desenvolvimento da Grande Vitória. Mesmo durante os anos 1960, quando a economia estadual, sob o impacto da erradicação dos cafezais e do estímulo ao crescimento industrial oriundo dos incentivos fiscais, começou a desenvolver o seu setor industrial, a Serra não recebeu investimentos significativos. Nesse período, a maior parte do crescimento industrial da Metrópole se orientou no sentido do eixo sul, ou seja, Cariacica e Viana (SERRA, 2010).



**Figura 1. Mapa Localização do município da Serra**  
Fonte: [http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba\\_mais\\_a\\_serra.asp](http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_a_serra.asp)

Nos últimos anos a Serra tem se constituído na principal frente de expansão econômica e populacional da Região Metropolitana, concentrando maior parque industrial metropolitano e estadual. A Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), o Centro Industrial Metropolitano de Vitória (CIVIT I e CIVIT II) e o Terminal Industrial Multimodal da Serra (TIMS) são alguns dos grandes centros industriais localizados nas regiões de Carapina e Laranjeiras, que hoje apresentam um grande desenvolvimento econômico.

Segundo Schuchter (2008) o município da Serra passou por um intenso processo migratório que desencadeou um “boom populacional” a partir da década de 1970. De acordo com dados da Agenda 21, o município teve um crescimento absoluto de 313.588 habitantes em 30 anos. Saltou de 17.286, em 1970, para 330.874 em 2000. Em 2006 o contingente populacional do município era de 407.448 habitantes. Dados do IBGE mostram que grande parte desse contingente populacional (12,7% em 2000) é formado por imigrantes, atraídos pelo crescimento industrial por que passou o município a partir da década de 1970.

O elevado crescimento populacional do Município da Serra a partir da década de 1970 é atribuído, em parte, aos investimentos da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e, principalmente, à instalação da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) [atual Arcelor Mital]. A capacidade dessas duas empresas em atrair novos empreendimentos no seu entorno, acrescidos dos inúmeros empreendimentos imobiliários voltados para as classes populares, feitos pelo Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais no Espírito Santo (INOCOOP-ES) e Companhia Habitacional do Espírito Santo (COHAB), foi fundamental para o crescimento da população no município (SERRA, 2010).

Outro dado importante é destacado pelos dados do 19º Censo Imobiliário realizado pelo Sindicato da Indústria da Construção Civil no Espírito Santo (Sinduscon-ES), realizado em junho de 2011, que afirmam que o município da Serra lidera o ranking do crescimento imobiliário na Grande Vitória, concentrando 40% dos empreendimentos em construção. Das 13.237 unidades lançadas, apenas 2.650 aguardam compradores. Com os grandes investimentos no setor imobiliário, o município vem passando por um novo processo de migração, agora por um grande

número de pessoas que vêm para o município para fixar residência e trabalhar. Isso tem impulsionado o desenvolvimento das atividades ligadas ao comércio, serviços industriais e pessoais (saúde e educação) necessários ao atendimento do crescimento da população serrana e também ao mercado metropolitano e estadual. As projeções de população para a região metropolitana indicam que, em um futuro próximo, a Serra se tornará o maior município capixaba em número de habitantes.

É importante destacar também que o município tem um grande potencial turístico que já vem sendo amplamente explorado.

No que diz respeito ao panorama educacional, segundo o Anuário Municipal de Dados – 2010, a rede municipal de educação possui 110 Unidades de Ensino Fundamental, que atendem a 44.309 mil alunos no primeiro e segundo segmentos; aí estão incluídos os 3.836 alunos da modalidade EJA, ofertada em 17, das 110 Unidades de Ensino existentes. Cerca de 14.000 crianças são atendidas em 49 Centros de Educação Infantil. Além disso, em 2007, o município fez a adesão ao Projovem Urbano para atender jovens de 18 a 29 anos, com metodologia específica do Programa. Destacamos aqui que a única oferta ligada à educação profissional no município é feita, a partir da adesão ao PROEJA-FIC em 2009, e deverá atender inicialmente, na primeira parceria, a 180 alunos em cursos integrados à modalidade EJA. Nesse panorama geral, observa-se que o atendimento à EJA é muito pequeno em relação às demais modalidades. Os dados do Censo de 2010 revelam que o 5,5% da população do município, de 15 anos ou mais, encontra-se em situação de analfabetismo, e os investimentos na EJA ainda são pífios, como pretendemos discutir mais detalhadamente no capítulo quatro deste estudo.

### 2.1.2 Estratégia Metodológica

Considerando que a natureza deste estudo caracteriza-o no âmbito das pesquisas qualitativas, a investigação que buscou uma análise detalhada do percurso de implementação e gestão do PROEJA-FIC no município da Serra nos fez tomar como estratégia metodológica apropriada de pesquisa, o estudo de caso. Nesse sentido, Nisbett e Watt (1978 *apud* ANDRÉ, 1984) sugerem que o estudo de caso é entendido como uma investigação sistemática de uma instância específica. Essa instância, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa etc.

O estudo de caso foi tomado assim, na investigação empírica do PROEJA-FIC, como estratégia que envolveu o trato com várias técnicas de coleta de dados e procedimentos de análise (YIN, 2005), abrindo caminhos para o conhecimento do conjunto de processos envolvidos pelos quais se tornou possível conhecer a situação do Programa no município. Fundamentada na análise do percurso e das práticas de gestão do PROEJA-FIC no município da Serra, a obtenção de dados descritivos e com um alcance analítico, foi alcançado pelo olhar cuidadoso sobre as concepções e práticas produzidas pelos sujeitos participantes da situação que nos propomos a investigar.

Acerca da necessidade de um olhar atento minucioso sobre todos os aspectos da situação objeto de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) explicitam que: “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (p. 49). Para tanto, buscamos neste estudo realizar uma pesquisa teórica em diálogo com um trabalho empírico que possibilitasse desenvolver e fomentar as discussões sobre as políticas públicas no âmbito municipal, destinadas à EJA, em especial, a implementação do PROEJA-FIC.

O estudo foi conduzido de forma a não intervir, de forma direta na situação existente, mas dá-la a conhecer em algumas de suas nuances, interrogando-a a fim de retratar a realidade da forma mais completa e profunda possível, procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam.

### **2.1.3 Os sujeitos da pesquisa, ferramentas e procedimentos metodológicos**

Como já explicitamos em outros momentos, o presente estudo tem como objeto de pesquisa a implementação do PROEJA-FIC, iniciado em 2010 no município da Serra. Até o presente momento o programa vem se realizando em 2 escolas municipais em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Serra. Optamos por delimitar uma escola para iniciar a investigação pretendida. A escolha se deu baseado no fato de se tratar da Unidade de Ensino que acolheu a primeira turma do PROEJA-FIC, iniciada em 2010, com previsão de término em dezembro de 2011. Dessa forma, os sujeitos que escutamos são: os alunos (44) da etapa conclusiva, da modalidade EJA, na Escola Verdade<sup>8</sup> que estão em curso, na primeira turma integrada ao PROEJA-FIC, os professores (3) e gestor (1) da unidade de ensino; e também os professores (3) e gestores (2) da Instituição parceira. Na gestão central do sistema de ensino da Serra entrevistamos um técnico da EJA além de se concentrar na investigação documental.

Dessa forma, a coleta de dados se deu por meio de duas ferramentas: entrevistas e análise documental. No chamado órgão central fizemos a consulta documental a currículos organizados e produzidos por gestores (currículos oficiais), propostas pedagógicas, a legislação municipal, o projeto político pedagógico do PROEJA-FIC, diários de campo e relatórios de um modo geral.

A análise documental foi fundamental para nos auxiliar na tessitura da história da EJA no município e identificar as concepções que orientaram a política para a EJA, bem como para traçar a trajetória de implementação do Programa no município. Para Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”.

---

<sup>8</sup> Nome fictício

O outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista. Realizamos a denominada por Alves-Mazzotti e Gewandszinner (2002) como entrevista semiestruturada, que consiste na organização de itens voltados às questões da investigação, mas que também permitiam ao entrevistado acrescentar itens, fatos e informações que fossem relevantes.

Os gestores e professores foram ouvidos em seu local de trabalho; organizamos os roteiros com questões que conduzissem e resgatassem a memória desses entrevistados sobre o processo de que fizeram parte. Nesse sentido, foram elaborados dois roteiros básicos de questões. Os alunos foram ouvidos em entrevistas individuais, na escola. Os questionários pra entrevista desses sujeitos buscaram trazer questões que pudessem mapear suas experiências de escolarização e profissionais, além de informações que nos permitiram traçar o perfil dessa turma, como idade, gênero e perspectivas quanto ao PROEJA-FIC.

A análise, organização e tratamento final dos dados constituiu um processo de reflexão que envolveu todo o material empírico coletado, o que corresponde à organização, apresentação e descrição dos resultados, considerando o necessário diálogo entre os dados, os objetivos de nosso estudo e os referenciais teóricos abordados.

### **CAPÍTULO 3**

---

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO**



### 3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO

O crescimento do analfabetismo, no Brasil se deu à medida que a sociedade brasileira se organiza, sob forte influência de um sistema de base escravista, sistema este que se constituiu numa das raízes das profundas desigualdades sociais presentes na estrutura societária atual. Ana Maria Araújo Freire (1989 *apud* FERRARO, 2009, p. 47) destaca que em uma sociedade

[...] fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio, e quase totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), teria gerado inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos, isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela ().

Fávero (2004, p. 14) destaca que “o analfabetismo é tema de discussão desde a Colônia e o Império”. No entanto, Ferraro (2009, p. 192) argumenta que por muito tempo, dadas as condições estruturais da sociedade já explicitadas acima, para a elite brasileira a falta de escolas e grande parte da população brasileira em condições de analfabetismo representavam tranquilidade quanto ao futuro. Dessa forma, segundo o autor “o andar lento da escolarização e da alfabetização no Brasil não teria sido acidental, mas parte integrante do projeto das elites brasileiras”. O autor destaca ainda que:

Os resultados do recenseamento de 1872 e dos debates travados no final da década de 1870 a propósito dos projetos de reforma eleitoral acabaram erigindo o analfabetismo em problema público nacional. No entanto, mais do que a expansão do sistema de ensino, o que resultou desse movimento foi a estigmatização do analfabetismo, por sua vez acompanhada da exclusão de pessoas tanto do voto quanto do mercado formal de trabalho. (FERRARO, 2009, p. 192)

O reconhecimento da necessidade de uma escolarização, ainda que elementar para adultos é uma reivindicação antiga no Brasil, mas, durante muitos anos, ignorada

pelo Estado brasileiro, as ações se davam isoladamente na forma de “uma legislação fragmentária que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão dos serviços às populações adultas” (BEISIEGEL, 1974, p. 67).

A EJA, em suas origens, caracterizou-se basicamente pela sua destinação em amenizar as tensões sociais e os impasses inerentes à lógica excludente do sistema capitalista. Lourenço Filho (1945, p. 169), no texto *O problema da educação de adultos*, argumenta que esta tem, prioritariamente, duas funções. A função supletiva para “suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar” e a função profissional que, para o autor, tem papel de oportunizar ao indivíduo um reajustamento social e econômico que possibilitasse melhoria de vida e que contribuiria com o progresso do país. Nesse sentido, a função profissional seria de interesse não apenas do indivíduo, mas de toda a sociedade.

A segunda metade do século XX inaugura uma nova fase para a educação de adultos no Brasil. É nesse contexto que o analfabetismo passa a ser visto como um “problema nacional” (FÁVERO, 2004, p. 14), tornando-se, sobretudo, uma tarefa do Estado alcançar todos os brasileiros analfabetos, propiciando-lhes o acesso à escolarização no âmbito da escola pública, “supondo sua inserção na vida produtiva e cívica urbana” (FÁVERO, 2004, p. 16). Nesse momento, a escolarização de jovens e adultos é prerrogativa para o desenvolvimento econômico do país, seja para ampliar o contingente de eleitores, seja para qualificar mão de obra para a indústria brasileira em plena ascensão.

Após a Revolução de 1930 o governo federal tende a uma centralização da vida social, política e econômica do país. Segundo Beisiegel (1974, p. 69) “este impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e no aparelhamento do Estado”. Nesse contexto, problemas como o analfabetismo, até então circunscritos a atuações isoladas dos estados começam a se definir como problemas nacionais. Essa demanda aparece, sobretudo, em decorrência de uma

nova configuração social e econômica no país. A elite latifundiária cafeicultora começa a ruir e assiste-se a emergência da burguesia industrial brasileira

A estruturação do Brasil urbano-industrial e o projeto liberal-industrializante, sobrepondo-se às elites rurais, desenharam, de forma gradual, uma nova configuração da acumulação capitalista no País, no sentido da implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, bem como na redefinição do papel do Estado em matéria econômica, visando tornar o pólo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia. (VENTURA, 2001, p. 48)

Assim, um novo perfil sócioeconômico desenha-se na década de 1930, ancorado na ideia do projeto social de desenvolvimento, o que modifica profundamente o quadro das aspirações sociais, apontando nesse processo novas exigências no que se refere à educação, especialmente na educação de adultos, como nos aponta Beisiegel (1974, p. 78):

[...] as anteriores reivindicações de melhoria e expansão do ensino seriam retomadas sob uma nova linguagem: a educação reivindicada para todos os brasileiros se apresenta como “condição”, como “requisito” ou mesmo como “fator” do desenvolvimento nacional. Esta adequação dos velhos temas educacionais às novas formulações em que se exprimem as orientações do Estado seria particularmente nítida nas justificativas dos programas de educação de adultos.

Dessa forma, a educação de adultos vai ganhando novos contornos e a problemática do analfabetismo é pensada exclusivamente pelo viés da qualificação de mão de obra para atender a industrialização emergente no país. As políticas públicas para a educação de jovens e adultos só foram tomando visibilidade a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho.

A ideia de investimentos maciços na formação de mão de obra qualificada foi tomando mais corpo a partir da década de 1950, com a aceleração do crescimento econômico e a necessidade premente de formação de recursos humanos. A educação é definitivamente o lugar da formação de técnicos, sendo vista, sobretudo, como o *locus* para o desenvolvimento. No bojo dessa efervescência desenvolvimentista a Teoria do Capital Humano “busca traduzir o montante de

investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros” (FRIGOTTO, 1989, p. 41), e torna-se a justificativa central dos planos e metas da educação brasileira.

A história da EJA tem mostrado que os investimentos na educação de jovens e adultos só se justificavam a partir de sua vinculação com o desenvolvimento, uma vez que, ainda hoje, a lógica dominante nas políticas públicas pauta as ações no campo educacional a partir da relação custo/benefício e considera, particularmente, os alunos com baixa ou nenhuma escolaridade, pessoas com pouco significado para o mercado, às quais, portanto, não compensa, em termos econômicos, agregar o valor da educação (RUMMERT, 2002).

Na sua relação com o mundo do trabalho, a educação para jovens e adultos trabalhadores se efetivou em um sistema paralelo ao sistema regular de ensino que, como assinala Küenzer (1992, p. 12), tem uma função bem específica: “a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para aturem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional”.

### 3.1. A DIVISÃO SOCIAL E TÉCNICA DO TRABALHO

Saviani (1994, p. 159) afirma que “a história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra”. A sociedade capitalista expressa, de forma absolutamente contundente, o desenvolvimento da sociedade de classes e manifesta no sistema escolar a diferença entre as escolas de elite, destinadas à formação intelectual, e as escolas para as massas que ou se destinam a formação básica, ou à

medida que têm prosseguimento ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Küenzer (1992, p. 12) vai assinalar que essa divisão se configura como indispensável para a constituição do modo de produção capitalista à medida que fragmenta a educação em intelectual e prática que “prepara homens para que atuem em posição hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Deve-se admitir como decorrência natural desse princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural”.

A ideia de educação para a burguesia, classe dominante, detentora dos meios de produção, quanto à formação profissional para o povo configura um distanciamento, ou para ser mais exata, um rompimento entre educação e trabalho, inexistindo qualquer articulação entre ambos.

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho [...] ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado e de execução por outro.

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica intelectualizada, descolada das ações instrumentais, para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho [...]. (KÜENZER, 2000, p. 27).

A década de 1980 é marcada por discussões que se contrapõem a teoria do capital humano e buscam superar a dicotomia entre educação e trabalho. Sob inspiração da teoria marxista, o trabalho é apontado como categoria central da formação humana e na perspectiva gramsciana de escola unitária surgem propostas de se pensar uma educação integral. Autores como Küenzer (1986) e Frigotto (1989), entre outros, buscaram contribuir para o debate em torno da formulação de uma educação voltada para a formação do cidadão crítico numa perspectiva omnilateral. No entanto, esses ideais tiveram sua fecundidade muito mais no campo das discussões teóricas e não

alcançaram efetivamente o campo da prática educativa, nesse momento da história da educação brasileira.

### 3.2. A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Frigotto (2006) chama a atenção para o fato de que, após os anos 1980, o mundo passou por muitas transformações que afetaram o curso das políticas no Brasil. Entre elas, o autor cita a crise do socialismo real, a emergência da ideologia neoliberal, as mudanças socioeconômicas com a afirmação de uma nova base científico-técnica do processo produtivo e a mundialização do capital.

Com relação à educação de jovens e adultos, na década de 1990, acentuou-se o caráter secundário destinado a essa modalidade na política educacional brasileira. Isso pode ser atribuído à implementação de reformas de matriz neoliberal que levaram à desconsideração absoluta de compromissos ético-políticos assumidos pelo Estado brasileiro na Constituição de 1988. Diante desse contexto, identificamos que o período se caracteriza pela expansão das ações educativas que potencializam a substituição do dever do Estado pela ação das empresas, no que se refere ao setor de serviços sociais e, nesse caso, a educação.

O esvaziamento do papel do Estado na indução das políticas sociais redefine a política de financiamento e o conteúdo da ação governamental em diversas esferas, inclusive na educação de jovens e adultos, no contexto da década de 1990. No que se refere a EJA, o discurso que ganhava força nesse período era de que esta modalidade, entendida estritamente como alfabetização, tornar-se-ia desnecessária à medida que se investisse maciçamente na educação de crianças de 7 a 14 anos e que caberia à “natureza” a tarefa de eliminar o problema do analfabetismo. É nessa perspectiva que a EJA fica fora dos cálculos do FUNDEF, desestimulando a criação ou mesmo ampliação de turmas nos estados e municípios. Assim, a recomendação legal de implementação da EJA como modalidade de ensino garantida na LDBEN N<sup>o</sup>. 9394/96 é, do ponto de vista do financiamento, um “engodo” uma vez que não dava suporte aos estados e municípios para a sua implementação.

Dessa forma, os anos 1990 são marcados por uma política de afastamento do Estado da responsabilidade de provedor e financiador de políticas que garantam acesso e permanência aos sujeitos da EJA. Estudos de Haddad e Di Pierro (2000) indicam que apenas 4% da demanda potencial da população de jovens e adultos foi atendida até metade da década de 1990. Nesse período, as ações do governo federal para essa modalidade se deram por meio de ações focalizadas e de caráter compensatório, programas como: Alfabetização Solidária; Plano Nacional de qualificação do Trabalhador (PLANFOR); Programa Recomeço. Alguns desses programas contaram com a parceria de indústrias, sindicatos, federações e revelam as intenções do Estado brasileiro de se desresponsabilizar pela oferta de EJA no país.

Contudo, não podemos desconsiderar que embora na década de 1990 tenha prevalecido um empresariamento (NEVES, 2004; 2008) da educação de jovens e adultos, essa perspectiva também foi sendo permeada pelas constantes lutas em torno da garantia dos preceitos legais que deslocam a EJA para o campo do direito. Ainda que as conquistas no campo da EJA estejam imbricadas pelo contexto da reestruturação da produção e a adequação do Brasil às exigências do capital internacional, os novos enfoques da EJA como estratégia capaz de responder às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional vão ganhando destaque nas políticas públicas educacionais destinadas a essas populações excluídas da escola. Nesse bojo, cria-se a SECAD<sup>9</sup> (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), encarregada de planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial.

---

<sup>9</sup> No atual governo a SECAD passa a integrar o termo Inclusão, agregando também as ações ligadas à Educação Especial, passando, portanto, a ser SECADI.



Nesse contexto mais recente, a EJA vem ganhando visibilidade tendo pela primeira vez conquistado a garantia de financiamento uma vez que integra os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), embora o custo-aluno da EJA seja menor que o dos alunos do ensino fundamental regular. A criação da SECAD, bem como de um Departamento de Educação de Jovens e Adultos dentro do MEC são ações que avançam no sentido da construção da EJA como política pública.

É fato que a criação ou a permanência de programas como Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) ainda demonstram que é forte a ideia de se propor para o público da EJA políticas focalizadas que trazem em sua concepção o caráter de campanha, de educação compensatória, indo na contramão da premissa do direito, que hoje subjaz a EJA, no âmbito das formulações legais. Para Rummert e Ventura (2007, p. 33) fatos como esse fazem com que a EJA ainda se caracterize em alguns sistemas de ensino como

[...] uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Numa conjuntura mais geral, é possível que políticas desse tipo estejam vinculadas ao contexto de reestruturação capitalista e à reestruturação produtiva, bem como à redefinição do papel de Estado e implementação de ajustes macroeconômicos sob orientação de instituições financeiras internacionais.

Nesse contexto, a ideia de qualificação anunciada em 1988, pela Carta Magna, nas políticas destinadas aos trabalhadores, é esvaziada do sentido ontológico, tratando a categoria trabalho desvinculada da vida cultural e social dos sujeitos. A qualificação se manteve restrita à preparação precária para o trabalho num cenário em que o capitalismo absorve cada vez menos trabalhadores, exigindo cada vez mais a formação para inserção nos processos de acumulação flexível.

Para Frigotto (2007, p.15) a teoria do capital humano é reeditada nesse novo momento da educação brasileira Para ele, a “galinha dos ovos de ouro” para tudo é a educação, em particular, aquela destinada à formação profissional.

[...] permanece presente no pensamento social mais amplo, no mundo empresarial e político e, em grande parte, no mundo acadêmico, a visão linear da relação entre desenvolvimento econômico, mobilidade social, melhoria de renda, etc., veiculada pela “teoria” ou ideologia do capital humano, hoje redefinida ou metamorfoseada pela ideologia da sociedade do conhecimento, da qualidade total, da pedagogia das competências e da formação para a “empregabilidade” (p. 15).

E qual o papel do Estado nesse contexto? Para Souza *et al.* (2007, p. 56)

a qualificação dos trabalhadores brasileiros sempre foi um assunto regulado pelo Estado, independentemente de este financiá-lo diretamente ou não. Em outras palavras, mesmo que o fundamento das políticas de educação profissional seja a atenção ao mercado e à reprodução do capital em geral, suas diretrizes se tecem pela disputa de interesses estabelecidos entre os setores da sociedade, vindo se materializar em programas e/ou projetos nas três esferas federadas, dentre as quais a municipal.

### 3.3. A DUPLA DIMENSÃO DO TRABALHO: TRABALHO QUE FORMA E TRABALHO QUE ALIENA

Para se discutir concepção de trabalho é importante compreender o trabalho em sua dupla dimensão: como dimensão ontológica, ou seja, como criadora da vida humana e na forma que assume no capitalismo sob a forma de emprego ou trabalho assalariado.

Buscamos em Marx (1978, 2004, 2006) suporte teórico para iniciar essa discussão. Para ele o trabalho, em sua dimensão ontológica, manifesta-se como atividade humana de produção da existência; é, portanto, ato de autocriação do homem. É por meio do trabalho que o homem age sobre a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo. É nesse ponto que o homem diferencia-se do

animal. Diferenciação esta que se manifesta por meio da produção de seus próprios meios de existência, ou seja, através do trabalho:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX, ENGELS, 2004, p. 44).

Como nos aponta Frigotto (2002, p. 55) o trabalho é criador da vida humana, entendido como o que forja o homem enquanto “espécie humana”. Fundamento do humano, o trabalho é, ao longo da história, aspecto constitutivo do homem. Não é algo de que ele possa se livrar, porque qualquer separação do trabalho é a separação da sua própria humanidade.

A produção da vida, seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade.

Ainda, Marx (2006 v.1, p. 211-212, p. 64) afirma que é na ação consciente do homem com a natureza, no trabalho, que se dá a diferença entre homem e os outros animais.

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Lukács (apud FRIGOTTO, 2002, p. 13), a partir de estudos da obra de Marx, reafirma a seguinte tese:

Diferente do animal, que vem programado por sua natureza e por isso não projeta ou modifica suas condições de vida, adaptando-se e respondendo instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

O ser humano, a partir da sua atividade vital – o trabalho - produziu (e produz) modos de organização social e cultural, constrói sua história. Para o trabalho, nesta perspectiva de criação de modo de produção da existência humana, não há diferenciação de valor. Toda a atividade é válida na produção de modos de viver.

A atribuição de valor diferenciado se dá na própria construção da história. Não de forma natural, mas nas mudanças que vão transformando os cenários e contextos. É a partir do domínio da terra, principal meio de produção, transformada em propriedade privada que conduz a divisão do trabalho. Na divisão entre não proprietários e proprietários, entre aqueles que trabalham e aqueles que vivem do trabalho do outro (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) vai afirmar, ainda, que a divisão social em classes e a emergência da propriedade privada marcaram o início do capitalismo como modelo econômico que faz emergir outra concepção de trabalho – a concepção capitalista. Nesta concepção, o trabalho é entendido como base de troca entre os que têm posse dos meios de produção - os proprietários, e os que necessitam utilizar desses meios para garantir a sua sobrevivência - os não proprietários. Trata-se da constituição histórica do trabalho alienado.

Nos últimos séculos, o salário tem sido o objeto dessa troca, segundo Frigotto (2002, p. 17), desde o século XVII, o trabalho passou a ser regulado pelo capital, “o trabalho assalariado passa a ser a pedra de toque, o manancial de onde se torna possível a acumulação e a riqueza de poucos”. E nessa relação se dá a exploração de uma maioria. O capital vai gerar riqueza para alguns e, em contrapartida, produzir a condição de pobreza extrema na humanidade.

### 3.4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Na base das proposições de Gramsci acerca do princípio educativo está a dimensão ontológica do trabalho. O trabalho é compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica. É exatamente a partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado, que Gramsci considera o trabalho como princípio educativo.

Para Gramsci (2000), são as consequências históricas e culturais do trabalho alienado que, no processo tiram o saber e esgotam o corpo, e no produto, determina as condições da existência material do sujeito. Contudo, ele vê, aí, as chances de superação da alienação, na medida em que por mais embrutecedor que seja o trabalho industrial, ele não pode tirar dos homens sua capacidade intelectual:

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar... (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Em Gramsci, a educação possui papel elementar e acontece em todos os espaços entremeados pelas relações humanas. A escola é concebida como o lugar da formação dos indivíduos, contudo, deve estar sempre em conexão estreita com as demais esferas sociais, especialmente a do trabalho – este como elemento central de formação do ser social, na sua dimensão individual e coletiva.

O caráter histórico do trabalho industrial moderno passa a ser, na proposição gramsciana do princípio educativo, o elemento integrador entre cultura e ciência e deveria, portanto, orientar todo o processo educativo no âmbito da chamada escola unitária do trabalho.

Assim, o trabalho, em Gramsci, é um elemento que constitui a formação na medida em que tem em si uma dimensão teórica e outra prática, que é capaz de integrar o trabalho com a esfera educativa

[...] o modo em que a proposta de Gramsci, de trabalho como princípio educativo é fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais, as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. São exatamente esses elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho no pensamento de Gramsci, na medida em que as leis da sociedade (“civil e estatais”, diz ele) “colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza”, isto é “para facilitar seu trabalho, que é o modo específico do homem participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la”. (MANACORDA, 1991, p.138).

## **CAPÍTULO 4**

---

### **MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA**

## 4. MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA

Seguindo a lógica das políticas para a educação nos últimos anos, que preconiza a universalização do ensino de 7 a 14 anos, o município da Serra tem concentrado seus esforços no atendimento a essa faixa etária, deixando um vácuo no atendimento à população jovem e adulta do município.

As políticas voltadas para esse segmento estiveram atreladas a uma concepção compensatória de educação de jovens e adultos e o atendimento esteve condicionado às políticas de nível nacional. Em 1986, o município passa a atender a população jovem e adulta em situação de baixa escolaridade por meio de convênio com a Fundação Educar, instalando classes de educação de jovens e adultos. Com a extinção desta Fundação, na década de 1990, e da ausência de políticas, no âmbito do governo federal, o município passa a oferecer o chamado “Plano a Título de Suplência para Jovens e Adultos a nível de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental” em parceria com a Secretaria de Estado da Educação<sup>10</sup>.

Nos anos seguintes o município veio alterando a sua oferta para a escolarização de jovens e adultos. À medida que a União destinava recursos para um novo programa, o município fazia adesão e descartava a proposta anterior. Nesse sentido é que foi implantado o Programa de Educação Básica (PEB) para jovens e adultos em 1995, e posteriormente o Curso de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em 2003. Ao se extinguirem os recursos da União para a manutenção desses programas, o município buscou se adequar à nova situação imposta pela falta de repasse da União.

---

<sup>10</sup> Não encontramos documentos que detalhassem a operacionalização deste programa no município, sabemos da sua existência apenas pela menção que lhe é feita em programas posteriores.



Ao fim de 2003, o município tinha, do ponto de vista da conjuntura nacional de políticas para a EJA, a opção de implementar a modalidade EJA, assumindo seu financiamento com recursos próprios ou criar alguma estratégia para captar recursos do FUNDEF para atender à crescente demanda de jovens e adultos por escolarização.

Nesse contexto, em 2004 é criado o Ensino Fundamental Regular por Ciclos. Trata-se de um programa especial que tem característica de supletivo. O aluno cursa duas séries em um ano, porém não garante a terminalidade de cada uma delas em 6 meses. É preciso cursar todo o ano letivo para receber a certificação de uma série cursada. Salvo por essa característica, a oferta é similar à do ensino fundamental regular comum. Essa é uma estratégia de alguns municípios para atender a demanda de escolarização de jovens e adultos e captar recursos do já superado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Segundo Beisegel (1997, p. 33) “o envolvimento dos poderes públicos com a educação básica de jovens e adultos analfabetos apresenta-se bem menor do que já foi no passado, nas décadas de 1940 a 1980.”. Vista sempre como uma oferta de menor importância, a escolarização para jovens e adultos, mesmo quando capta recursos iguais aos dos alunos do ensino fundamental regular, recebe um tratamento marginal de todas as instâncias responsáveis. A abertura dos cursos noturnos tem sido um dos artifícios utilizados pelos sistemas estaduais de ensino para responder às pressões sociais, ampliando a rede sem grandes investimentos. (LEÃO, s/d).

Na Serra, essa oferta não se constituiu de forma diferente, garantiu-se a oferta com um atendimento precário ao ensino noturno “[...] fica reservada para o noturno uma estrutura marginal, pois dificilmente as unidades de ensino dispõem de recursos humanos e materiais para que a escola noturna seja utilizada em sua potencialidade” (SERRA, 2008a, p. 7). Das 110 unidades de ensino que ofertam o ensino

fundamental regular na rede, apenas 17 ofertavam o fundamental regular em ciclos, destinado a jovens e adultos.

Além da estrutura deficiente, esse turno não conta com um currículo específico que considere as características da demanda e nem com formação para os profissionais que trabalham com os jovens e adultos.

Outro fator que desfavorece o atendimento no município é a forma como as matrículas são efetuadas. As escolas que oferecem o turno têm como prática matricular alunos acima do quantitativo estipulado que as salas de aula comportam, usando como justificativa garantir um número mínimo de alunos ao término do ano, pois a evasão certamente ocorrerá no decorrer do período letivo. O trecho de relatório a seguir evidencia essa situação:

A prática de fazer um grande número de matrícula e iniciar as aulas com turmas superlotadas nos parece uma prática “cruel” que acaba por forçar a evasão de muitos alunos. Presenciamos no início do ano letivo e ainda temos presenciado neste fim de bimestre, turmas superlotadas com até 50 alunos presentes (70 matriculados e frequentando regularmente) em salas com ventilação e iluminação precárias. O argumento da inspeção é de que essas turmas não devem ser divididas, pois, os alunos do noturno **naturalmente** evadem. Ora, se não criamos condições pedagógicas atraentes para o aprendizado desses alunos e se os entulhamos em espaços inóspitos, acabamos por criar motivos para a evasão destes sujeitos.

Devemos antes de mais nada respeitar o princípio do direito que esses sujeitos têm a uma educação de qualidade, bem como o acesso a oportunidades educacionais apropriadas que lhe são garantidas por vias legais. (Relatório bimestral de acompanhamento as unidades de ensino, 2007a)

Em decorrência dessa prática, as salas de aulas iniciam o ano com um número excessivo de alunos, o que por si só dificulta a qualidade da oferta de ensino. Práticas dessa natureza indicam o descaso com a oferta de EJA, já que fica claro que o sujeito da EJA não está sendo considerado em suas especificidades. A evasão na EJA é um dado, que em nenhuma hipótese, deve ser tratado pelo viés da redução do número de turmas, mas deve ser visto como um problema de inadequação da

estrutura escolar com os tempos dos alunos da EJA, conforme explicita Leão (s/d, p. 14):

Um problema recorrente nos cursos noturnos é a inadequação entre o tempo escolar e o cotidiano dos seus alunos, caracterizando um sistema em que o aluno é permanentemente excluído do sistema de ensino por meio da evasão e das repetências seguidas. Como a escola não se adapta ao tempo e ao cotidiano dos alunos trabalhadores, os alunos desistem e, devido a isso, terminam sendo culpabilizados e estigmatizados como alunos “sem interesse”, “agressivos”, “marginais”, etc.

Outro fator agravante é a prática da transferência massiva, para o turno noturno, de alunos rotulados “problemas” com idade inferior a 15 anos, idade mínima para cursar o noturno. Se o município entende que o turno noturno constitui-se como lugar da correção de fluxo, certamente toda e qualquer possibilidade de efetivar uma educação em que seja possível considerar as trajetórias humanas dos jovens e adultos é desconsiderada. Nesse sentido, uma brutal negação de direito a uma educação de qualidade se materializa tanto para os sujeitos da EJA, quanto para aqueles que são considerados alunos em situação de distorção idade/série, pois as especificidades socioculturais e as condições concretas de vida de nenhum deles estão sendo consideradas na proposição de uma política de atendimento as suas demandas. Como bem explicita Leão (s/d, p. 16):

Necessitamos que a escola noturna deixe de ser um espaço de sonegação à população de uma educação de qualidade, *socialmente qualificada*, isto é, vista como um direito social. Sem dúvida, grande parte desta tarefa está nas mãos do Estado e a sua concretização depende das pressões que se possam exercer sobre ele. (p. 16)

Diante disso, o desafio de reinventar formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias dos sujeitos jovens e adultos, passa pela vontade política e pela sensibilização dos gestores para a necessidade de entender a EJA como um direito garantido a jovens e adultos trabalhadores. No município da Serra, a possibilidade de lançar um novo olhar sobre as práticas efetivadas na escolarização de jovens e adultos começou no ano de 2007.

#### 4.1. OS MOVIMENTOS DE MUDANÇA

Em dezembro de 2006, recebi um convite para, em 2007, fazer parte de uma equipe de assessoramento pedagógico às escolas, a mim caberia a responsabilidade pelas escolas que ofertavam o ensino fundamental regular em ciclos, no turno noturno. O convite foi feito, considerando a nossa trajetória de formação no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Educação da UFES.

Nesse momento, o então Secretário de Educação, professor Gelson Junquillo, vinha empreendendo esforços para repensar os rumos e as formas de atuação da Secretaria de Educação da Serra na formulação de políticas de atendimento para a educação no município. Vale destacar aqui a decisão do Secretário de fazer uma gestão que aproximasse o órgão central, o máximo possível, da escola.

Nesse sentido, em 2007, institui-se uma equipe pedagógica de acompanhamento às escolas, com o objetivo de que os assessores pedagógicos pudessem “ser interlocutores direto, com os atores que protagonizam o cotidiano escolar. Não se espera uma postura fiscalizadora, mas de escuta, no sentido de lidar com os problemas numa perspectiva criadora de novas possibilidades” (SERRA, 2007b). A intenção principal era dar um suporte pedagógico para as escolas. No caso do ensino fundamental regular em ciclos a Secretaria apontava como questão crucial, os altos índices de evasão e reprovação e deixava claro que era necessário envidar todos os esforços, no sentido de reverter esse quadro.

Nesse movimento, passamos a integrar o grupo de assessores pedagógicos, assumindo o acompanhamento das 18<sup>11</sup> Unidades de Ensino que atendiam a demanda de escolarização de jovens e adultos, no turno noturno. Ao “colocar a mão na massa”, fomos percebendo que a tarefa que nos foi solicitada, de dar suporte

---

<sup>11</sup> Em 2007, 18 Unidades de Ensino atendiam a demanda de EJA, no município. Em 2008, foi solicitado o encerramento da oferta em uma dessas escolas, alegando que não havia mais demanda no bairro em que a escola se localizava.

pedagógico, com vista a reduzir os índices de evasão e reprovação, estava inviabilizada pela falta de uma proposta pedagógica específica para o público atendido e pelas condições concretas da oferta. Diante disso, optamos por nos lançarmos ao campo com uma postura de escuta, com algumas perguntas que ao serem investigadas e respondidas nos possibilitassem a produção de um diagnóstico da oferta de EJA no município. Três questões centrais conduziram esse trabalho investigativo, que podem ser observadas no excerto a seguir:

O projeto do Programa de Ensino Fundamental Regular Noturno em Ciclos é tanto quanto ambíguo, pois oscila entre uma proposta de atendimento a uma demanda de jovens e adultos que já se encontram excluídos da escola, seja pela idade ou por outras razões e a demanda de correção e/ou regularização do fluxo escolar. O que vem ocorrendo massivamente é uma prática de “higienização” do diurno, através do encaminhamento de alunos “problemas” do diurno para o noturno (encontramos escolas com alunos de 11 anos matriculados no noturno), ou seja o noturno tem sido depósito dos alunos com os quais a escola do diurno não consegue lidar e não tem tido suporte para lidar com a diversidade geracional produzida por esta ação e pela juvenilização cada vez mais forte dos sujeitos que buscam essa modalidade de ensino.

Faz-se necessário pensar na identidade da educação de jovens e adultos no município da Serra, **para quem se destina o que se pretende com ela e de que forma deve ser implementada.** (Relatório bimestral de acompanhamento às unidades de ensino, 2007a).

Diante do diagnóstico, a Secretaria entendia ser necessário atentar para a qualidade da oferta para jovens e adultos no município. Nos relatórios diários, e em reuniões, atuávamos em favor da implementação da modalidade EJA no município, no entanto, diante da falta de repasse no FUNDEF e, posteriormente, quando inserida no FUNDEB, com um repasse menor em relação ao ensino fundamental, argumenta-se que financeiramente é inviável substituir o ensino fundamental regular em ciclos pela modalidade. Decide-se então, pela manutenção do regular noturno, abrindo possibilidades para algumas possíveis readequações.

Nesse contexto, o sistema coloca em debate a possibilidade de criar condições para reestruturar o ensino fundamental regular em ciclos, inclusive trazendo a qualificação profissional como elemento da proposta curricular. Assim, em 2007, a partir de um diagnóstico da situação da oferta no município, começa a elaboração da “Proposta

*de Reestruturação do Programa de Ensino Regular Noturno por Ciclos do Sistema Municipal de Ensino de Serra”.*

#### 4.2. A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLOS E AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO

Considerando as especificidades dos sujeitos da EJA, uma estrutura de atendimento para jovens e adultos não deve se pautar pela aplicação dos mesmos programas, livros/materiais didáticos e métodos do ensino fundamental diurno, acompanhados da mesma estrutura de funcionamento e gestão horários, espaços etc. Haddad e Di Pierro (*apud* LEÃO, 1994, p. 14) ressaltam que:

[...] a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.

Dessa forma, entendemos que, se queremos redimensionar a oferta de EJA no sentido explicitado pelos autores, temos respaldo legal na implementação da modalidade EJA. No entanto, como já temos discutido ao longo desse trabalho, as políticas para a EJA, muitas vezes, são efetivadas com base apenas no valor econômico dessa modalidade, que como temos visto nem sempre se apresenta como uma prioridade para os gestores públicos.

Na Serra, tentou-se um redimensionamento, dentro da estrutura de ensino fundamental regular. Em meio às contradições, que foram se impondo pela estrutura do ensino fundamental, formulou-se uma proposta que pudesse trazer para o currículo do ensino fundamental em ciclos uma perspectiva que buscava “construir uma ponte entre os saberes da formação geral e os da qualificação social e profissional de modo a garantir a apropriação de técnicas específicas.” (SERRA, 2007b, p. 10).

A Proposta de Reestruturação do Programa de Ensino Regular Noturno por Ciclos do Sistema Municipal de Ensino de Serra foi tomada como objeto de estudo de Santos (2009, p. 26) que faz a seguinte análise:

Encontrar formas de lidar com o engessamento que essa estrutura produz é também um dos objetivos centrais da proposta de reestruturação do ensino noturno na Serra. Tentou-se trazer para o currículo do turno noturno atividades que se aproximassem da vida cotidiana desses sujeitos ou que dessem a eles a possibilidade de exercitarem outras experiências de aprendizagem que não apenas a cópia pura e simples. Para isso, a Proposta se respalda no Parecer CNE/CEB 05/97.

Frente a este desafio, traçou-se uma metodologia de trabalho para o ensino noturno em que se pudesse trazer para dentro da organização curricular oficinas de qualificação profissional e também o que se chamou de oficinas de arte e cultura. A idéia explicita no documento era a de ofertar oficinas que pudessem “promover mediações pedagógicas significativas que possam se constituir em aprendizagem” (SERRA, 2007b, p. 12).

Essas oficinas foram pensadas como parte fundamental da Proposta, seu planejamento buscava integrar os conceitos aprendidos e as práticas vivenciadas. Para tal, sugeriu-se uma “organização sistemática transdisciplinar, pois as oficinas também [deveriam] ser um espaço de consolidação dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas teóricas”. (SERRA, 2007b, p. 12)

As oficinas foram organizadas de formas diferentes entre os ciclos. As turmas se dividiam por área de interesse, podendo ter, no máximo, 25 alunos por oficina. Para as turmas das séries iniciais (1º e 2º ciclos) foram oferecidas as oficinas de artes plásticas, artes cênicas, de música, artes circenses, artesanato, dança, literatura, ministradas por professores da rede. A definição das oficinas de arte e cultura baseou-se em entrevistas realizadas com os alunos durante o diagnóstico realizado em 2007.

Para o segundo segmento (3º e 4º ciclos), foram oferecidas as oficinas de qualificação profissional: ajustador mecânico, bombeiro hidráulico, carpinteiro da construção civil, técnicas de vendas, informática básica, serralheiro, garçon/garçonete, camareiro, caldeireiro, eletricista predial, soldador, almoxarife, maquiagem profissional, recepcionista e telefonista.

A escolha dessas oficinas foi uma imposição dos gestores municipais, que tinham como referência o crescimento, principalmente, do setor imobiliário e da construção civil, que se desenvolveu significativamente no município, nos últimos três anos.

Santos (2009, p.41) avalia que “a categoria trabalho na sua dimensão de formação dos sujeitos, [na prática], foi reduzida a dimensão do mercado e com uma visão de qualificação meramente instrumental, ainda que o proposto buscase ir além dessa perspectiva” (p. 41).

[...] a oferta oportunizada aos alunos do ensino noturno, por meio das oficinas, reforça a visão dualista que marca a oferta de educação profissional. Conforme Küenster (2000) nos afirma a preparação para os trabalhadores das classes pobres restringe-se a uma formação instrumental. Isso num contexto que exige uma formação que capacite os sujeitos aos atuais modos de produção flexível dominando as linguagens, as tecnologias e se adaptando às rápidas mudanças ocorridas no mercado. Vale lembrar ainda que vivemos num momento histórico que o capitalismo exclui do emprego qualificado ao mesmo tempo que incentiva a oferta de subempregos. (SANTOS, 2009, p. 28)

No entanto, destaca em sua análise que a proposta teve uma positividade à medida que trouxe, pela primeira vez, na história da educação de adultos no município, a discussão acerca das especificidades da vida adulta, especialmente da categoria trabalho.

Para trabalhar com as oficinas de qualificação profissional a SEDU/Serra contratou uma escola que atua na área de formação profissional. As oficinas que demandavam o uso de equipamentos pesados, da área mecânica (serralheiro, soldador, ajustador mecânico e caldeireiro) eram ministradas aos sábados na sede da instituição contratada, nos turnos matutino e vespertino; as demais ocupavam um dia letivo na



escola da rede municipal. Nesse período em que as turmas eram assumidas por professores da qualificação, os docentes da rede tinham o horário disponibilizado para planejamento integrado entre as áreas de conhecimento ou formação continuada junto à equipe da SEDU/Serra.

A formação continuada, em serviço, para os profissionais que atuam no noturno foi um aspecto estratégico e positivo, já que, um grande desafio coloca-se no âmbito da formação de professores que atuam na EJA. Estes são formados para o ensino regular diurno. Ao noturno sobram os substitutos e contratados ou aqueles professores que vêm completar o terceiro turno de trabalho, caracterizando uma realidade de pauperização e desqualificação destes docentes.

Os encontros de formação e o tempo de planejamento integrado tinham a intenção de propiciar espaços para se pensar práticas e fomentar as discussões que pudessem subsidiar uma proposta de educação de jovens e adultos, como política de Estado, no município da Serra. A prática do planejamento integrado não se efetivou, no entanto a formação continuada trouxe para a rede a possibilidade de discutir concepções e princípios da educação de jovens e adultos.

O investimento de recursos municipais nessa experiência são da ordem de 1 milhão e meio de reais, somando-se a compra das oficinas. Foram investidos recursos em materiais didáticos específicos para a EJA, em formação continuada, em contratação de recursos humanos para colocar em funcionamento bibliotecas e laboratórios de informática e investimento em projeto de auxílio as mães com filhos pequenos que desejavam estudar.

O Relatório da equipe de acompanhamento do ensino regular em ciclos que faz o balanço das ações em 2008 expõe a preocupação de que a estrutura de oferta é incompatível com qualquer investimento que se faça, pois as mudanças devem operar num plano muito mais profundo, desmontando velhas estruturas que se cristalizaram como oferta à escolarização de jovens e adulto.

O trabalho que fomos desenvolvendo ao longo desses dois anos foi para nós um espaço de pesquisa e avaliação constante. Vale destacar aqui que o grande dispositivo da secretaria de educação para fazer um movimento no ensino noturno foi os altos índices de reprovação e evasão. A tarefa principal era investigar e criar condições para mudança dessa realidade. No entanto, o balanço que fazemos é que ao se lançar nessa tarefa investigativa, temos hoje suscitado muitas questões e que ainda temos uma longa jornada pela frente. [...] As perspectivas apontam para a necessidade de se pensar uma estrutura que se diferencie daquela do ensino fundamental, que considere a educação de pessoas jovens e adultas como uma modalidade de ensino, haja vista a incompatibilidade de se atender a esse público dentro das regras pensadas para alunos de 7 a 14 anos. Nesse sentido é que se tem apontado para a implementação da modalidade de educação de jovens e adultos no município. (SERRA, 2008).

A implementação da Modalidade EJA é sinalizada como possibilidade de produzir uma política que tome a educação de adultos não como um imperativo econômico, mas como um direito social que aponta para o reconhecimento das trajetórias específicas dos sujeitos jovens e adultos demandatários da EJA. A materialização do tratamento da EJA como uma modalidade marcada por políticas efêmeras pôde ser sentida, no município da Serra em 2009, quando após as eleições municipais, todos os recursos investidos foram suspensos, inviabilizando as ações que até então estavam em curso.

Entendendo que a EJA representa um desperdício de dinheiro público, a nova gestão centra-se em proposições que possam trazer recursos da União para o município:

A ordem é estarem atento a projetos de captação de recursos do MEC, todos os técnicos da secretaria devem ter o foco nisso. Não podemos perder nenhum projeto. [...] vejam a EJA... em meio a essa crise financeira o município não tem condições de arcar com tamanho desperdício... é muita evasão, muita reprovação... meninas, tem que ver o que o MEC está mandando pra EJA. (Fala do Gestor. Diário de campo, reunião de planejamento estratégico, março, 2009).

Sob esse olhar, ainda em 2009, opera-se uma reviravolta na estrutura da EJA no município. Essa mudança é impulsionada pela chegada do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC), um programa do Governo Federal realizado numa parceria do município com o Instituto

Federal de Educação do Espírito Santo. A adesão a esse programa, bem como seus impactos na política de EJA da Serra serão objetos de análise do próximo capítulo desse estudo.

## **CAPÍTULO 5**

---

### **O PROEJA: DELINEAMENTOS DE UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – O CASO DO MUNICÍPIO DA SERRA**

## **5. O PROEJA: DELINEAMENTOS DE UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - O CASO DO MUNICÍPIO DA SERRA**

Autores como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e Oliveira; Machado (2011) analisam que no percurso da educação profissional no Brasil, a principal marca foi a dissociação entre a educação profissional e a educação básica, que se materializava numa formação aligeirada e superficial, com vista a atender as demandas do mercado. Na década de 1990, as políticas para essa modalidade seguem os contornos da reforma neoliberal praticada pelo governo brasileiro. Oliveira e Machado (2011, p. 4) ressaltam que, nesse momento, “uma luta teórica é travada, envolvendo o movimento de vários atores e instâncias da sociedade civil” no sentido de garantir a integração da educação básica (ensino médio) com a educação profissional.

No início do governo Lula, em 2003 e 2004 essas lutas são impulsionadas pela mobilização dos setores da educação profissional, principalmente sindicatos e pesquisadores do campo do trabalho e educação, resultando na criação do Decreto nº 5.154/2004 que teve o grande mérito de revogar o Decreto nº 2.208/97, o que representou a volta da possibilidade da integração entre ensino médio à educação profissional técnica (EPT) (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 4)

As autoras alertam que a mudança, no âmbito da legislação, não foi suficiente para uma mudança de concepção na educação profissional, mas foi um importante dispositivo para estabelecer o debate que fomentasse a indução de políticas que se voltassem para a perspectiva da formação integral. Nesse sentido apontam que:

[...] é nesse contexto de polarização, expressa na correlação de forças entre concepções opostas, que foram produzidas as condições que vão exigir do Governo Lula desencadear mecanismos de indução de uma política de EPT baseada numa lógica que priorizasse a formação integral, na perspectiva de construção de outro projeto de sociedade. (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 4)

## 5.1. A CONSTITUIÇÃO DO PROEJA NO BRASIL

A partir de 2005, no bojo das lutas sociais que apontavam a necessidade de, efetivamente, se criar políticas que revertessem as distorções e dualidades presentes nas políticas para a educação profissional e, pela necessidade premente de formação profissional com aumento da escolaridade para as pessoas jovens e adultas cria-se o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que entrou em vigor por meio do decreto n. 5.478, em 24 de junho de 2005, sendo em seguida substituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de junho de 2006, que introduz novas diretrizes e amplia a abrangência do primeiro com a inclusão da ofertas de cursos no âmbito do PROEJA para o público do ensino fundamental integrado à EJA, o PROEJA-FIC.

O Decreto n. 5.478/2005 faz referência à implementação desse programa específico de atendimento das pessoas jovens e adultas (nível médio), articulada a um curso de formação técnica devendo ser oferecido nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)<sup>12</sup>. Por meio da Portaria n. 2.080, o Ministério da Educação estabeleceu, na esfera dos até então chamados CEFETs, das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), as diretrizes para a oferta do PROEJA. O Decreto n. 5840/2006 ampliou a abrangência de atendimento para o ensino fundamental e redefiniu as instituições que podem ser proponentes, incluindo os sistemas de ensino estadual e municipal e entidades privadas nacionais de serviço social.

O Documento Base do PROEJA afirma que este programa tem o objetivo de contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados, em 2003, que

---

<sup>12</sup> A partir da Lei Federal nº 11.892/2008 os CEFETs passam a ser denominados IFs - Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. (BRASIL, 2007a)

A concepção político-pedagógica do PROEJA baseia-se numa proposta de integração da educação básica à educação profissional, buscando assim, superar a perspectiva dualista de trabalho manual separado do intelectual, entendendo o trabalho como atividade humana de produção da existência e, portanto, numa perspectiva criadora e não alienante. Moura (2006, p. 27) reitera essa concepção quando afirma que:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a 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.

Com a proposta de oferecer escolarização e formação profissional inicial, o PROEJA oferece cursos que têm como objetivo proporcionar a formação profissional dos estudantes da EJA, bem como a elevação do nível de escolaridade. No Documento Base são especificados os seguintes cursos:

1 – Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico.

2 – Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida.

3 – Formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental.

Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

Colocar em curso uma política desse porte exige que se tenha em vista a superação de alguns desafios que perpassam tanto a educação profissional quanto a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, Küenzer (2000<sup>a</sup>, p. 19) aponta que se deve ter como horizonte.

[...] a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada.

Desafios como a construção de uma organização curricular integrada, formação dos profissionais, utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante e a falta de estrutura para a oferta de cursos, são alguns dos tantos que devem ser considerados na implementação de uma política como o PROEJA e exigem recursos financeiros que dêem subsídios a ações que concorram para a efetivação dos objetivos propostos. De acordo com o Documento Base, o programa prevê o repasse de recursos financeiros, originados do orçamento da União a fim de garantir:

- a) investimentos em infraestrutura (obras e equipamentos);
- b) contratação de serviços de consultoria;
- c) despesas de custeio em geral;
- d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.);



- e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas.  
(Brasil, 2007b, p. 62)

Os princípios fundantes da política do PROEJA buscam resgatar antigas faltas que são constantemente colocadas em discussão quando se trata da educação de jovens e adultos, tais como: garantia do direito de acesso à educação com qualidade, bem como da ampliação da oferta nas entidades públicas, com projetos pedagógicos inovadores que valorizem, inclusive, diversos saberes. Apontam ainda para a necessidade de ter o trabalho como princípio educativo e para a necessidade de um projeto político pedagógico integrado que considere os sujeitos em suas múltiplas experiências e modos de existência. Nesse sentido, trata-se de uma política que compartilha a positividade de olhar os sujeitos da EJA a partir de suas singularidades.

Não se pode deixar de ressaltar que o PROEJA, apesar de todos os avanços que sinaliza em sua implementação, não deixa de se constituir como uma política de governo e precisa avançar, no sentido de construir mais estratégias e ações para tornar-se uma política de Estado.

Não obstante esse fato, o PROEJA, como uma política voltada para a EJA, traz o mérito de ampliar o alcance dessa modalidade, que durante décadas teve o seu atendimento relegado a políticas marginais e relegada a condições precárias de atendimento. Nesse sentido, Oliveira e Machado (2011, p. 5) refletem que:

[...] pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental. Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precária pela “má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente”.

## 5.2. O PROEJA-FIC NO MUNICÍPIO DA SERRA

Em 2009, após a realização das eleições municipais, a Secretaria de Educação da Serra passava por um momento de redefinição de políticas para a educação no município. As ações que estiveram em curso em 2008, que dependiam de recursos financeiros do município, estavam em estado de espera, apenas as ações prioritárias é que podiam ser tocadas. Como a ordem era cortar gastos, em função da crise financeira, o Projeto de Reestruturação do Ensino Fundamental em Ciclos, que no ano anterior havia contado com recursos da ordem de um milhão e meio de reais estava definitivamente “morto e enterrado”.

A oferta do ensino fundamental regular em ciclos voltava à sua formatação original, sem a qualificação profissional e as oficinas arte e cultura e as discussões sobre a implementação da modalidade de EJA não interessavam a essa nova gestão, em função da perda de recursos que poderia representar para o município. Dessa forma, as políticas para a EJA passavam por um momento de estagnação absoluto.

Uma questão que também contribuía para a situação explicitada era a falta de definição quanto ao gestor que assumiria a Secretária de Educação; enquanto as negociações políticas seguiam, o Secretario em exercício não tomava nenhuma decisão importante, que pudesse implicar no comprometimento do município com ações de maior impacto. Nesse ínterim, mais precisamente, no mês de abril, o IFES – Campus Serra recebe o convite, por meio do Ofício Circular n. 40 GAB/SETEC/MEC, para a implantação do PROEJA-FIC. A instituição tenta contato com a SEDU/Serra para negociar a parceria para implantação do PROEJA-FIC e não recebe nenhum retorno positivo.

No ano de 2008, a coordenação de EJA da SEDU/Serra já alertava para a necessidade de implementar a modalidade EJA no município, já que se tinha o interesse de fazer parceria para a oferta de qualificação profissional e já vínhamos

acompanhando a movimentação para a implantação do PROEJA integrado ao ensino fundamental na modalidade EJA. Entendia-se que para firmar parceria o município tinha de atender a modalidade EJA e não por meio de outra oferta, como no caso da Serra, que a fazia pelo ensino fundamental regular em ciclos.

Em junho, define-se a nova secretária de educação. O IFES já tinha os prazos exíguos para encaminhar a proposta para o MEC, mas retoma o contato com a SEDU/Serra e inicia a construção do projeto para a adesão ao PROEJA-FIC.

Destacamos aqui um ponto que diz respeito à responsabilidade de cada ente na parceria para a implantação do Programa. O Ofício Circular n. 40 GAB/SETEC/MEC destaca que:

8.3 - Ao município ou estado, por intermédio de sua secretaria de educação, compete:

8.3.2 – Elaborar, prévia e coletivamente, com a instituição da rede federal parceira, projeto pedagógico integrado único do curso PROEJA-FIC;

Apesar disso, o projeto político pedagógico foi elaborado apenas pelo IFES e muitas informações contidas no documento não condiziam com a realidade de funcionamento da EJA no município da Serra. Em momento nenhum os profissionais que assumiram o PROEJA-FIC, tanto da SEDU/Serra quanto do IFES, participaram da construção do documento que foi gestado entre gabinetes das duas instâncias.

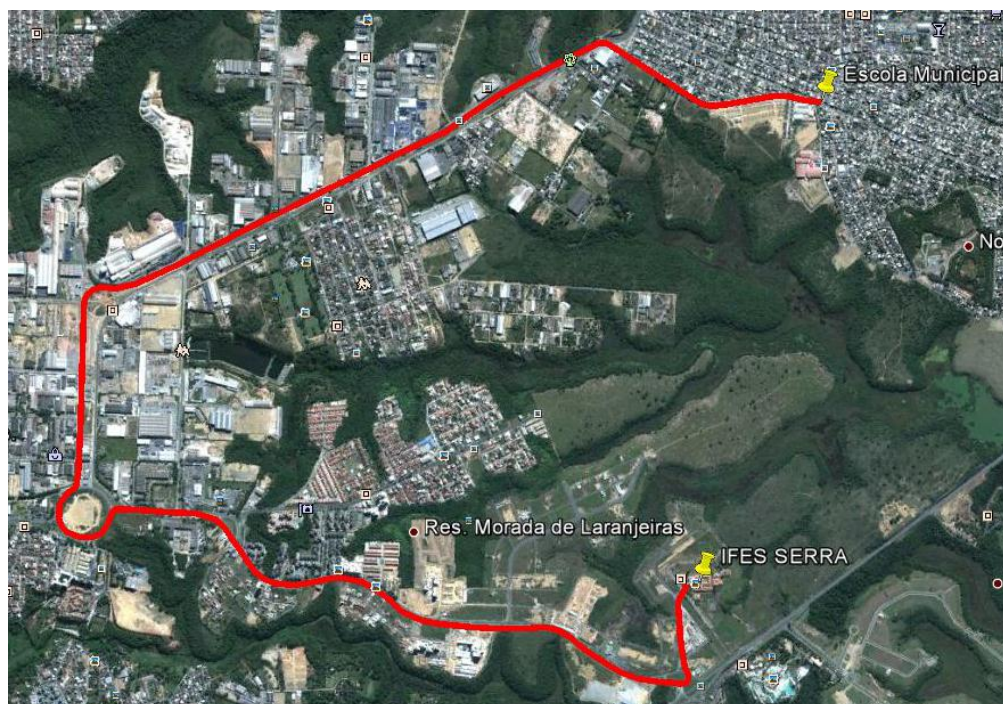
Em novembro de 2009, já com a parceria firmada entre as duas instituições e com todos os prazos extintos, as equipes da SEDU/Serra e do IFES começam a se encontrar para planejar o funcionamento do programa e refazer o projeto político pedagógico. O primeiro contato entre as duas equipes ocorreu em 16 de novembro de 2009, por e-mail.

O início do PROEJA-FIC estava previsto para fevereiro de 2010 e a equipe responsável pela condução do Programa ainda tinha um longo caminho a percorrer. Com pouco tempo, muitas demandas, este primeiro contato com o PROEJA-FIC, foi

no mínimo, tumultuado. A seleção foi realizada às pressas, e os alunos escolhiam os cursos aleatoriamente, sem ter conhecimento do que se tratava.

Os alunos selecionados para cursar o PROEJA-FIC, na primeira entrada, foram os educandos da escola Verdade, pois era a única instituição de ensino que, no ano anterior (2009), havia declarado os alunos no censo da EJA. A partir da escolha da instituição, houve a seleção dos alunos, que consistia em um teste no qual se exigia conhecimentos mínimos de português e matemática. Os critérios para participação no processo seletivo era ter idade mínima de 15 anos e estar matriculado na etapa intermediária, que corresponde à 5ª e 6ª séries do ensino fundamental.

Foram selecionados 30 alunos para o curso de eletricidade básica e 30 para informática básica. Os alunos tinham aulas do núcleo comum na escola municipal às segundas, terças, quintas e sextas-feiras e, na quarta-feira, iam para o IFES. Para garantir o transporte aos alunos, a SEDU/Serra disponibilizou vale transporte para o deslocamento de todos até o IFES.



**Figura 2. Trajeto da escola municipal/IFES-Serra**  
Fonte: [maps.google.com.br/](https://maps.google.com.br/)

Durante o primeiro semestre de 2010, aconteceu uma evasão de 55% nas turmas do PROEJA-FIC. Dos 60 alunos que iniciaram o programa, apenas 27 chegaram ao final desta etapa. Diante deste fato, percebeu-se a necessidade de uma nova seleção para recompor as turmas.

Os alunos que ingressassem nesta segunda seleção teriam que cursar tanto as disciplinas do primeiro semestre (ética e cidadania e conhecimentos básicos de informática), quanto as disciplinas do segundo semestre<sup>13</sup>. Para viabilizar essa complementação era necessário que a SEDU/Serra disponibilizasse dois profissionais, com jornada de 20 horas cada, para que atendessem as turmas aos sábados, mas essa política não se concretizou via Secretaria da Educação. Contudo, vale registrar que foi possível viabilizar esta complementação a partir dos esforços da direção da escola municipal.

No ano de 2011, houve uma nova seleção que teve como etapas: 1) apresentação dos cursos para os alunos; 2) avaliação de conhecimentos básicos de matemática e português e 3) entrevista com os alunos. Com essa proposta de seleção os alunos tiveram possibilidade de conhecer, minimamente os cursos e o Programa e decidir se desejavam, ou não, participar do processo.

Em relação à formação dos professores, durante o ano de 2010, ocorreram 36 horas de formação continuada em serviço com o objetivo de apresentar melhor o PROEJA-FIC para os docentes e pensar o currículo integrado.

As formações ocorriam no IFES e, para possibilitar a participação dos profissionais neste espaço, a escola se organizava para atender os alunos, que permaneciam na unidade de ensino, cumprindo o calendário letivo. Nestes dias, a escola oferecia aos discentes uma programação diferenciada, composta de palestras, oficinas de leitura, ciências, arte e cultura, entre outros. Este movimento foi no intuito de garantir aos

---

<sup>13</sup> As disciplinas do segundo semestre correspondiam a eletricidade básica e segurança no trabalho, no curso de eletricista de instalação. No curso de operador de computador, as disciplinas do segundo semestre eram sistemas operacionais e fundamentos de processamento de dados.

professores, pelo menos um dia por mês, e estudos e reflexões sobre o aprendizado dos alunos e sobre o currículo escolar.

Em 2011, houve um número menor de formação continuada, 20 horas apenas, todas destinadas a discutir o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos, nas duas instituições.

Podemos perceber muitos desafios na condução do PROEJA-FIC neste momento de implementação, tanto no que diz respeito ao processo de seleção quanto à permanência destes alunos; além disso, a formação de professores é um desafio, pois em uma estrutura que exige o cumprimento de 800 horas e 200 dias letivos, resta pouco tempo para a formação continuada em serviço.

## 6. LEITURAS POSSÍVEIS DO PROEJA-FIC

Ao longo deste estudo buscamos obter dados descritivos e com um alcance analítico. Coletamos esses dados através de olhar cuidadoso sobre as concepções e práticas produzidas pelos sujeitos participantes da situação que nos propusemos a investigar. Neste capítulo, pretendemos apresentar e analisar os dados coletados em nossa pesquisa documental e durante as entrevistas com os sujeitos que estão envolvidos na gestão e execução do PROEJA-FIC, no município da Serra.

A nossa intenção de pesquisa busca explicitar as práticas de gestão assumidas pelo município da Serra na implementação e execução do Programa. Para isso, realizamos entrevistas com três professores, 44 alunos e quatro gestores (da Secretaria de Educação, da escola municipal e do IFES)<sup>14</sup>. Optamos por tomar como objeto de análise a primeira turma do Programa, que iniciou em março de 2010, e a segunda, que iniciou em março de 2011, na escola Verdade. A análise documental nos deu subsídios para compreender os processos de negociação e implantação do Programa. As entrevistas nos deram pistas sobre o percurso e a execução do PROEJA-FIC, nos ajudando a delinear o caminho percorrido na execução do Programa.

### 6.1. QUEM SÃO OS SUJEITOS EDUCANDOS DO PROEJA-FIC

Abordamos, em primeiro lugar, a caracterização dos alunos que ingressaram nas primeiras turmas. Inicialmente, houve matrícula de 30 alunos no curso de formação inicial e continuada em eletricidade básica integrado ao ensino fundamental na

---

<sup>14</sup> Estamos aqui caracterizando as pedagogas do IFES como gestoras do programa nessa instituição, já que as mesmas assumem tanto a coordenação pedagógica do Programa, como são responsáveis pelos encaminhamentos administrativos que envolvem a sua gestão.

modalidade EJA e 30 alunos no curso de formação inicial e continuada em informática básica integrado ao ensino fundamental na modalidade EJA. Desse grupo de 60 alunos, 21 permanecem cursando. Dos 34 (15 em informática e 19 em elétrica) que ingressaram em 2011, apenas 19 estão frequentando.

No delineamento desse perfil buscamos investigar as seguintes categorias: idade, situação conjugal, situação de trabalho atual, trajetória escolar anterior à EJA, outras experiências em qualificação profissional e profissão que exercem. Tendo em vista estas categorias, iniciamos a análise que se segue.

No que diz respeito à idade, o perfil dos alunos reafirma uma situação amplamente discutida, que se faz presente em muitos espaços de atendimento da EJA e em pesquisas nacionais, que é a forte presença de jovens, na EJA.

Idade	Quantitativo	Percentual
15- 24	18	41,0%
25 – 34	08	18,2%
35 – 44	17	38,6%
Acima de 45	01	2,2%
Total	44	100%

**Quadro 1** – Demonstrativo de idades

Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Embora os dados nos mostrem que há um equilíbrio entre as faixas etárias de 15 a 24 anos e a de 35 a 44 anos, há que se considerar que os alunos que evadiram são em sua maioria jovens, na faixa de 15 a 24 anos. Como nos mostram os depoimentos a seguir:

Os alunos que ficaram são os mais adultos, aqueles que querem melhorar sua inserção no mercado de trabalho. Os jovens, esses de 15 até 17 anos, por mais que a gente tenha conversado e acompanhado, nós não conseguimos, mantê-los na escola. Os que evadiram são jovens. (Professor 1).

Por mais que a gente procure aqui na escola, ter um olhar diferenciado para a EJA, nós não conseguimos alcançar os meninos e as meninas mais jovens, eles sempre começam e no meio do percurso desistem, e voltam no ano seguinte. Não sei, mas acho que o PROEJA devia priorizar a idade de 18 anos acima. A evasão foi por que colocamos muitos alunos de 15 anos. Mas, enfim, eles têm direito também, não é? (Gestor da Escola Verdade).



É importante ressaltar que essa crescente presença dos jovens na EJA se deve, em grande parte, às distorções de idade/escolaridade. Um grande número de alunos não tem logrado êxito no ensino regular e acaba compondo os quadros de matrícula da EJA. O depoimento do professor da escola Verdade nos revela uma fragilidade da EJA ao lidar com esse público:

Nós perdemos os jovens. Pode ser o programa que for, pode ter a bolsa, pode ter o transporte, nada disso segura esses meninos. O PROEJA, por exemplo, tem a bolsa, tem assistência no IFES, tem o transporte. É um programa pra eles, mas deve ter uma falha aí né! Acho que a gente tem que ouvir o que esses alunos nos dizem pelas suas ações e pensar em propostas que interessem a eles. Eu não tenho certeza se eles querem mesmo ser eletricitistas ou operador de computador. Será que não têm outras coisas que a gente pode oferecer que interesse mais a esses meninos? (Gestor IFES).

A presença e a forma como esses jovens lidam com a escola nos coloca à frente de um grande desafio, o de elaborar metodologias e projetos pedagógicos diferenciados para esse público, exigindo dos educadores e do poder público um pensar sobre os sentidos das juventudes no espaço da EJA, como bem alerta Carrano (2008, p. 116):

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

Quanto à profissão, os alunos a definem a partir da atividade que estão exercendo atualmente. Foram relatadas 23 atividades diferentes.

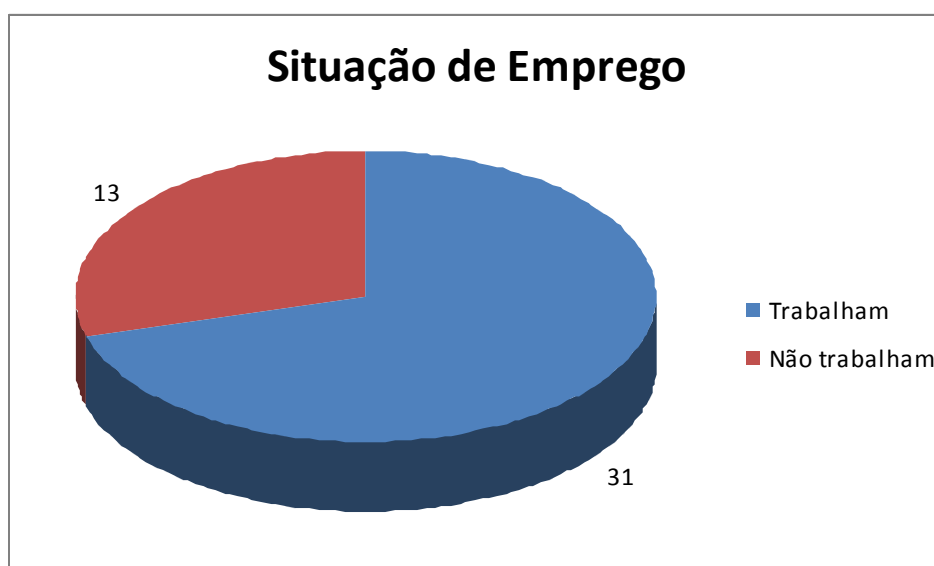
<b>Profissão informada</b>	<b>Quantitativo</b>
Alinhador e borracheiro	01
Autônomo	04
Auxiliar de construção civil	01
Auxiliar de descarga	01
Auxiliar de estoque	01
Auxiliar de manutenção predial	01
Auxiliar de estoque	01
Auxiliar de serviços gerais	03
Auxiliar de transporte escolar	01
Babá	01

Cabeleireira	01
Costureira	01
Do lar	04
Doméstica/Diarista	04
Encarregado	01
Estudante	05
Montador de andaimes	01
Motorista	01
Pedreiro	02
Vendedora	01
Vigilante	01
Operador de máquinas	01
Não possui profissão	06
Total	44

**Quadro 2** – Demonstrativo de atividades remuneradas exercidas pelos alunos  
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Um dado que nos chama atenção é que a maioria das atividades exercidas por esses alunos não apresenta muita afinidade com os cursos oferecidos pelo PROEJA-FIC.

Quanto à inserção no mercado de trabalho e o exercício de atividade remunerada apenas 13 alunos se declaram em situação de desemprego.



**Gráfico 1** – Situação de emprego  
Fonte pesquisa direta. Questionário aplicado

No que tange ao estado civil, a maioria dos alunos é solteiros:

Estado civil	Quantitativo	Percentual
Solteiro	24	54,5%
Casado	18	41,0%
Viúvo	01	2,2%
Outros	01	2,2%
Total	44	100%

**Quadro 3** – Demonstrativo estado civil

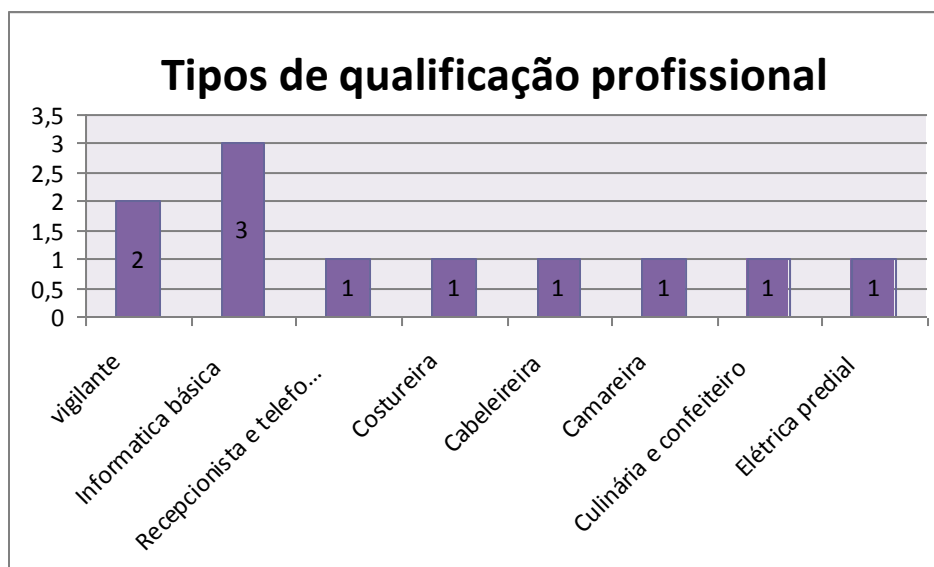
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Outro dado mostra que do grupo de alunos entrevistados, 11 buscaram outras opções de qualificação profissional, oferecidas por instituições diversas, que não a escola formal. O curso com maior frequência de participação é o de informática básica, seguido pelo curso de vigilante.



**Gráfico 2** – Quantitativo de alunos que fizeram algum curso de qualificação

Fonte pesquisa direta. Questionário aplicado



**Gráfico 3** – Tipos de cursos de qualificação que acessaram  
Fonte pesquisa direta. Questionário aplicado

Em relação às trajetórias escolares anteriores a EJA, 27,2% dos alunos entrevistados permaneceram fora da escola por um período compreendido entre 1 e 5 anos. Outro percentual interessante é o de 13,6% que nunca pararam de estudar, ou seja, são alunos que vieram diretamente do ensino regular para a EJA e que, portanto, são bem jovens. Os percentuais de alunos que estavam há muitos anos longe da escola também são bastante consideráveis.

Quantidade de anos fora da escola	Quantitativo	Percentual
1 a 5 anos	12	27,2%
06 a 10 anos	05	11,3%
11 a 15 anos	03	7,0%
16 a 20 anos	06	13,6%
21 a 25 anos	05	11,3%
Acima de 25 anos	07	16,0%
Nunca parou de estudar	06	13,6%
Total	44	100%

**Quadro 4** – Trajetória escolar anterior à EJA  
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

O que podemos inferir, a partir desses dados, é que a o perfil dos estudantes da EJA é marcado pela diversidade, própria dos sujeitos da EJA, e exige considerar que:

pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. (BRASIL, 2009, p. 28)

Olhar a EJA pelo viés da diversidade exige que esta seja compreendida como um espaço de “tensionamento e aprendizagens” (BRASIL, 2009) em que diferentes modos de produção da existência humana compõem o arcabouço, no qual, se deve pautar o planejamento e a execução das políticas públicas para esses sujeitos.

Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias. (BRASIL, 2009, p. 28)

Em suma, concluímos que um dos pontos que deve ser pensado, quando nos referimos à oferta de EJA pelo Poder Público, é reconhecer primeiro as singularidades dos educandos da EJA e, a partir delas, organizar ações governamentais que atendam às ansiedades desses sujeitos, por meio de uma organização própria de tempos e espaços, bem como uma organização curricular própria.

## 6.2. PERCURSOS DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DA SERRA

No que diz respeito a implantação do Programa no município, procuramos evidenciar, a partir dos dados coletados, as lógicas sociais e políticas que

perpassaram a adesão e implantação do Programa pelo município da Serra. A análise nos levou a algumas conclusões que passamos a explicitar aqui.

Constatamos que o projeto não foi construído e implantado dentro das recomendações explicitadas no Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC. A primeira recomendação ignorada foi a de “elaborar, prévia e coletivamente com a secretaria municipal ou estadual de educação, projeto pedagógico integrado único do curso PROEJA-FIC”. Tanto a análise documental, quanto as entrevistas nos deram subsídios para afirmar que o Projeto não foi construído a partir de um diálogo entre os envolvidos da gestão pública.

“Não tínhamos expectativa de aderir ao PROEJA-FIC, porque o município ainda não havia constituído da Modalidade de EJA, então quando foi publicado o Edital nem nos preocupamos em saber se o IFES – Campus Serra teria interesse em propor parceria. De repente, em junho fomos chamadas ao gabinete da secretária de educação informando que o IFES estava propondo adesão e que o município não podia perder essa parceria. Argumentamos, sobre o fato de não sermos modalidade de EJA, a recomendação foi expressa, há recursos, é um projeto de impacto, então façam o projeto de implementação da modalidade de EJA, porque a parceria já está encaminhada, o projeto já está pronto. Cuidem da implementação da Modalidade.” (Gestor Secretaria de Educação)

“Quando tive acesso ao Projeto ele já estava pronto, foi feito pela pedagoga que nos antecedeu, pelo que sabemos, ela pegou as informações na Secretaria de Educação da Serra e escreveu o projeto em regime de urgência. Quando eu recebi os prazos pra encaminhar ao MEC já estavam expirando. Houve falta de comunicação, mudança de gerência dentro do IFES. Tive muita dificuldade com a gerência do Programa dentro do campus”. (Gestor IFES)

“Infelizmente o Programa chegou à escola sem estrutura, às pressas, não deu tempo nem de tomar pé da situação”. (Gestor da Escola Municipal)

Essa falta de diálogo contribuiu para a construção de um Projeto Pedagógico com contradições e lacunas que impactaram diretamente no percurso de implantação do Programa no município da Serra.

A proposta curricular expressa no Projeto Pedagógico é estanque e sem incorporação de princípio algum da perspectiva de integração expressa no

Documento Base do PROEJA-FIC. O termo é apenas mencionado no objetivo específico: “propiciar qualificação profissional **integrada** ao ensino propedêutico visando contribuir para a inserção social, econômica, política e cultural de jovens e adultos. (SERRA, 2009, p. 4)” (Grifo nosso). A proposta de matriz curricular apenas expõe as disciplinas e carga horária do ensino fundamental e na seqüência, a matriz dos cursos propostos (Anexo 1).

A perspectiva de integração é apontada apenas como a inserção nas disciplinas de matemática, português e ciências de conteúdos ligados as áreas técnicas, que receberão abordagem de sua aplicação prática (SERRA, 2009). Uma perspectiva bem distante da que é explicitada no Documento Base do PROEJA-FIC

O currículo deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade. Nessa construção, precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos (BRASIL, 2007).

É necessário problematizar aqui, ainda a concepção velada expressa no Projeto Pedagógico que aponta para justificativa de que os cursos do PROEJA devem se voltar para formar profissionais que atendam as demandas regionais de determinado profissional, para atender o mercado. “A oferta [do curso] justifica-se por atender demanda regional específica e prioritária da atuação de Eletricistas no setor predial e comercial em crescente expansão no município” (BRASIL, 2009). Como bem nos lembra Moura (2006):

Um programa, pois, de Educação de Jovens e Adultos [...] necessita, [...] formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida, para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida. Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido

freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (p. 13)

Como bem colocado pelo autor deve-se ter o cuidado de não resumir a oferta dos cursos do PROEJA-FIC apenas as demandas do mercado, supondo, talvez, que haverá lugar para todos. É necessário deslocar o foco para o trabalho como princípio educativo.

Outro dado que queremos destacar aqui na análise do Projeto Pedagógico é que o mesmo pautou sua construção, na referência de Ensino Fundamental Regular em Ciclos e não na Modalidade de EJA, posteriormente implementada no município. “Os sujeitos dessa proposta são concludentes do Ensino Fundamental 2009/1, 2º Ciclo” (SERRA, 2009)<sup>15</sup>.

Diante dos dados explicitados, acreditamos que não é demais afirmar que a lógica que perpassou a implantação do PROEJA-FIC no município não esteve ancorada no princípio da oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral, uma vez que esses aspectos, sequer são contemplados na formulação do Projeto Pedagógico.

Entendemos que a conjuntura política do município da Serra, no momento de firmar parceria, expressava muito mais o desejo de firmar uma parceria com o IFES para dar visibilidade à gestão atual e de certa forma “desbancar” o projeto de qualificação implementado com recursos do município no ano anterior.

“Trabalhem na Modalidade, a adesão a esse projeto é prioritária. Uma parceria com o IFES, em um projeto desse porte dá visibilidade ao município. O IFES é uma instituição de renome, não é uma escola qualquer. Além disso, tem repasse de recursos federais, a nossa contrapartida é mínima” (Diário de campo, fala do gestor em reunião, 2009).

---

<sup>15</sup> A Modalidade de EJA no município da Serra não é ofertada por meio de ciclos e sim de etapas, que são cinco: Inicial I ano 1, Inicial I ano 2, Inicial II, Intermediária e Conclusiva.



### 6.2.1 Impactos do processo de implementação na execução do Programa

Os processos executados na implantação do Programa refletiram diretamente na forma de implementação do mesmo, nas unidades de ensino (IFES e Escola Municipal). A falta de diálogo e articulação na construção do projeto acarretou dificuldades na organização do PROEJA-FIC.

A gente pegou o carro andando, tudo na correria. Tivemos muitas dificuldades, como por exemplo, a necessidade de adaptação do currículo, que veio a tona por conta das diferenças do contexto das duas instituições. Como a gente não conhece a estrutura de vocês [do município]. Na verdade o IFES não tem experiência com ensino fundamental, não tem tradição, não sabemos como funciona. Mas a gente foi dando uma ajustada no projeto inicial. (Gestor IFES)

Esse PROEJA foi uma loucura! Eu tive que gerenciar um programa que, inicialmente nem sabia como funcionava, mas o dinheiro vem e a gente tem que executar, tem que se virar... o recurso foi bem polpudo e a direção não admitia perder. Nesse processo eu acho que quem foi penalizado foi o aluno, principalmente da primeira turma. (Gestor IFES)

O Programa chegou na escola sem estrutura, faltou um planejamento organizacional e estrutural, chegaram na escola em fevereiro e já queria 60 alunos selecionados para iniciar as aulas em março. Erramos feio! Esse atropelo todo refletiu diretamente na quantidade de evasão que tivemos nos cursos. (Gestor Escola Municipal)

A ausência de articulação entre os proponentes da política, não permitiu que o Programa de fundamentasse nas premissas de uma educação integrada em que se considere a necessidade de “pensar numa reorganização curricular para que o espaço dos chamados conteúdos escolares seja redimensionado e redirecionado sem desqualificá-lo, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional.” (BRASIL, 2007).

O currículo não está integrado, não mesmo. Tem aula aqui no IFES e aula na escola. Simplesmente isso! Tem que ter formação continuada e a formulação de um currículo novo. (Gestor IFES)

O IFES ficou lá e a gente aqui, não houve integração. Precisa de formação juntos, tentar construir atividades juntos, integradas. Esse PROEJA-FIC só

está integrado na carga horária que vai sair junta lá no histórico do aluno.  
(Professor da escola municipal)

A constituição do currículo integrado, premissa fundante do PROEJA-FIC ficou inviabilizada, tanto pela falta de articulação inicial, quanto pelo desinteresse do município em cumprir com seus compromissos, firmados no acordo de cooperação. Garantia de formação inicial, conforme explicitada Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC,

Ao município ou estado, por intermédio de sua secretaria de educação, compete:

Autorizar a participação de seus docentes, técnicos administrativos, profissionais da educação e gestores em todas as etapas e atividades do curso de formação continuada, bem como das atividades de estudo e pesquisa;

Entende-se que ao assumir esse compromisso a Secretaria de Educação deveria criar condições para garantir tempos e espaços adequados de formação continuada para os seus docentes; no entanto, nas entrevistas, é recorrente a fala de que esse espaço não é garantido e dificulta a execução do Programa de forma adequada.

Falta interatividade entre o grupo que ministra as aulas lá [no IFES] e o que ministra aqui [na escola municipal]. Até teve algumas tentativas de ter essa parceria, essa integração do IFES com a escola, mas não em espaço para formação, não tem horário, a secretaria não tinha que garantir isso? Faltou formação e informação. (Gestor da escola municipal).

Se o Programa vai continuar, a gente precisa sentar e discutir o currículo, integrar mesmo. Porque está tudo separado, né! Não tem formação, quando começou nos disseram que até a elaboração de material didático estava prevista, mas cadê? Ainda não vi nada disso, e olha que já se vão dois anos de programa. (Professor escola municipal).

A secretaria de educação não assumiu verdadeiramente o programa, eu digo assim, o gestor, a secretária de educação. A gente é que se vira pra resolver os problemas que aparecem no decorrer do processo. (Gestor da escola municipal).

A garantia de formação continuada é, a nosso ver, uma ação estruturante do PROEJA-FIC, pois pode garantir o aprimoramento das práticas educativas e assim caminhar na direção da construção de um novo projeto educativo para a EJA

integrada à educação profissional, considerando suas singularidades e especificidades.

Um impacto positivo a adesão ao PROEJA-FIC para a política de educação de jovens e adultos no município, foi a possibilidade que se abriu para a implementação da modalidade EJA, instituindo assim as bases para estabelecer políticas públicas de Estado para a EJA, apontando para a possibilidade de se pensar currículos e metodologias voltados para os sujeitos dessa modalidade.

### **6.2.2 Conflitos vivenciados na entrada dos alunos da EJA nos IFES**

Oliveira e Machado (2011, p. 10) ao analisarem o desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores refletem que:

[...] a implementação do Proeja nos IFTs tem sido marcada por muitos conflitos e incertezas quanto ao futuro do programa nas instituições, uma vez que questões estruturais para sua implementação têm constituído desafios para que a oferta se afirme no interior da instituição com a qualidade referenciada que tem marcado o percurso da instituição em relação aos demais cursos.

No município da Serra, as tensões e os conflitos gerados pela entrada de alunos da EJA em uma instituição elitizada como o IFES foi e ainda é um dos grandes desafios a serem superados na garantia da democratização desse espaço.

Foi muito difícil o início do PROEJA aqui no IFES. Porque a instituição tem uma cultura em que os professores dizem assim: sou doutor! Então quero os melhores alunos e aí você acha que a gente os convence a pegar alunos de uma realidade de ensino fundamental? É difícil! Os professores que pegaram não tinham perfil e queriam massacrar os alunos, muitos deles desistiram. Hoje, nesse segundo ano, a gente já conseguiu mudar um pouco essa realidade, os professores que estão atuando querem estar no PROEJA-FIC. A gente vai aprendendo com os erros! (Gestor do IFES).

Inicialmente, o IFES não recebeu os alunos da EJA como seus alunos, na análise de Oliveira (2008, apud OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 37)

[...] o sujeito Proeja é inserido num contexto em que “a experiência do não lugar se estabelece como estrutura na constituição de uma identidade, que não identifica, que não reconhece o pertencimento de grupo, mas que segrega e, ao mesmo tempo, consolida o “não lugar”.

Os sujeitos da EJA, a quem se destina o Programa, como já explicitamos no perfil inicial, são jovens e adultos das camadas populares, marcados por inúmeras situações de exclusão e que não veem a possibilidade de se inserirem em uma escola extremamente elitizada, e que lhes apresenta como inacessível, apesar de pública. Nesta perspectiva, os professores que atuam no Programa têm um papel fundamental no trato com as especificidades da formação dos sujeitos jovens e adultos:

Outra coisa é o olhar que se tem que ter com os alunos, porque os alunos são alunos diferentes, não são os mesmos do ensino fundamental regular. Nós ouvimos as pessoas dizerem que o PROEJA-FIC estava fadado ao fracasso lá no IFES. O IFES é diferente da escola [...] eles precisam saber receber os alunos da EJA. **Os nossos alunos se sentiram menores naquele espaço** e muitos evadiram por essa razão. (Gestor da escola municipal) (Grifo nosso).

Diante do exposto, entendemos que um dos grandes desafios do PROEJA, referendados por Oliveira e Machado (2011, p. 61) “demanda a democratização da escola pública de qualidade onde caibam os sujeitos jovens e adultos que, em suas diferenças culturais, demandam por reconhecimento e justiça social”.

Em síntese, destacamos que, em linhas gerais, os dados mostram que a implementação do PROEJA-FIC no município não levou em consideração a efetiva instituição da integração da EJA com a educação profissional. Essa possibilidade é desconstruída à medida que nem o município, nem o IFES assumem os princípios que fundamentam a constituição do Programa. Quando não assume efetivamente os compromissos de garantir sua participação na elaboração do projeto pedagógico do PROEJA-FIC e de fomentar espaço e condições para a formação continuada, o município já abre caminhos para a não efetivação da proposta em sua totalidade. Como bem explicitado no relato a seguir, a experiência de implantação do PROEJA-

FIC no município apenas repete, sob outro nome, a experiência vivenciada em 2008, no município.

A gente achava que o PROEJA ia mudar a EJA, é isso que a gente percebe quando lê o projeto, o documento do MEC, a gente entende que é um programa diferente, com muitas possibilidades. Mas na prática mesmo não está acontecendo esta mudança de currículo, de formação. Os alunos vão lá fazer as aulas de qualificação profissional e tem as aulas do ensino fundamental aqui. Tem alguma diferença da experiência que vivemos em 2008? Eu não acho que tenha, salvo pela estrutura do IFES que é infinitamente superior a da escola técnica contratada naquele ano. (Gestor da escola municipal)

Há que se considerar, no entanto, que o PROEJA se constitui numa importante ação governamental para a EJA. Faz-se necessário que esta política seja assumida em sua integralidade e que as instituições proponentes sejam capazes de formar uma rede mais eficiente de interlocução qualificada que fosse reconhecida também em uma agenda política de oferta da EJA articulada à educação profissional.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que me trouxe a este estudo foi demarcado por uma trajetória que, em muitos momentos, se faz sob cacos, retalhos e estilhaços, para compor o todo que tem constituído a minha formação humana e profissional. Aguçada pelas minhas experiências como aluna e profissional da EJA, busquei neste estudo resgatar a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, explicitando o caminho percorrido pelas políticas públicas para a EJA, marcadas por imensas fragilidades e descontinuidades constantes. Mas também perpassada por lutas e enfrentamentos que, seguramente, têm forçado a efetivação do direito à educação gratuita, de qualidade, a jovens e adultos trabalhadores.

As pesquisas no campo da educação de jovens e adultos vêm explicitando a necessidade de se considerarem as especificidades e singularidades da vida jovem e adulta na proposição de políticas educacionais destinadas a esse grupo. O reconhecimento da diversidade inerente à EJA institui uma nova perspectiva para sujeitos que, por muito tempo, foram submetidos a práticas educativas que não faziam sentido e nem se conectavam às suas formas de produção de existência no mundo.

Num país que, em sua história recente, já pregou a extinção do analfabetismo por meio da morte natural daqueles que “sofriam desse mal”, declarando ser, portanto, um desperdício investir nesses sujeitos, a garantia de acesso, com qualidade, e logo, com financiamento adequado, tem sido um “longo caminho a percorrer”. Os avanços têm sido lentos e demarcados por uma intensa luta dos movimentos e organizações sociais, que sempre impulsionaram a garantia do direito a jovens e adultos.

Para além do financiamento, o reconhecimento da EJA como uma modalidade que deve comportar as especificidades da vida jovem e adulta tem sido o grande desafio, que temos enfrentado nos sistemas de ensino. Incorporar as dimensões da vida

jovem e adulta aos currículos pensados para a EJA tem sido uma exigência na constituição e na organização das políticas de EJA nesse país. O trabalho, como uma dimensão da formação humana, tem sido buscado para compor e estruturar projetos destinados à EJA. Nessa perspectiva, o que

[...] se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. (BRASIL, 2007a)

A garantia de formulação de uma política que busca dialogar com o saber-fazer do aluno trabalhador se materializou na formulação do PROEJA, que busca conferir maior significado à formação de jovens e adultos trabalhadores, incidindo diretamente na qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata de subsumir o conteúdo propedêutico a uma preparação para o trabalho, mas sim garantir a totalidade do primeiro, integrando-o à segunda. Trata-se de constituir um currículo integrado que agregue a EJA e a educação profissional.

Tomamos como objeto de análise, neste estudo, o percurso e as práticas de gestão do PROEJA-FIC no município da Serra. Entendendo que nenhuma política é implementada sem tensões e intenções, buscamos explicitar as lógicas sociais e políticas que conduziram a implantação do Programa no município da Serra. Procuramos, através dos dados coletados, evidenciar as dificuldades e os impasses presentes na implantação do Programa.

Apesar do PROEJA-FIC se constituir numa política que avança no sentido de preconizar a integração da EJA com a educação profissional, fundada em princípios que caminham na direção de uma formação integral, voltada para a formação do cidadão crítico, numa perspectiva omnilateral, não está isenta das manipulações ou

descasos de alguns gestores públicos, que desconhecem as concepções que fundamentam as mais recentes políticas de EJA.

Em linhas gerais, os dados mostram que a implementação do PROEJA-FIC no município da Serra não levou em consideração a efetiva instituição da integração da EJA com a educação profissional. Qualquer ideia de integração é desfocada, pela não assunção das concepções de EJA e educação profissional que fundamentam o Programa.

Não se pode, porém, desconsiderar que o PROEJA se constitui numa importante ação governamental para a EJA, e que não deve apenas se constituir como tal. Deve avançar na possibilidade de se instituir como uma política de Estado. Para isso, faz-se necessário que esta política seja assumida em sua integralidade, e que as instituições proponentes sejam capazes de formar uma rede mais eficiente de interlocução qualificada, que fosse reconhecida também em uma agenda política de atendimentos à EJA articulada à educação profissional, a fim de dar subsídios para que se instale como uma política perene para jovens e adultos trabalhadores do Brasil.



## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso seu potencial na educação. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>. (Acesso em 21/09/2011).

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Revista Alfabetização e Cidadania**. N. 11, Abril/2001.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a Educação de jovens e adultos analfabetos. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a03.pdf>. (Acesso em 22/07/2011)

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB n. 11**, de 10/05/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de**

**Educação de Jovens e Adultos:** Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC.** Brasília: 08 de abril de 2009.

CONFERÊNCIA Internacional de Educação de Adultos, V. (1997). (Hamburgo: 14: 18 de julho) **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro.** Hamburgo, Alemanha: SESI/UNESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro 2001.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. Brasília: UNESCO, Moderna, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. RJ: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. ANPED, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. **Os intelectuais**. O princípio educativo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOUZA, Donaldo B; RAMOS, Marise N; DELUIZ, Neise. (Orgs.). **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc. [online]**. 2005, vol.26, n.92, p. 1087-1113. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. (Acesso em: 14/07/2011).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagens de jovens e adultos. Avaliação da década de educação para todos. **São Paulo em perspectiva**. v. 1, n. 14, p. 29-40, 2000.

IRELAND, Timothy D; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Ester J. C. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e a inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sônia Portella (Org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2005.

KÜENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 21, n. 70, abr. 2000a.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **A gestão da escola noturna**: ainda um desafio político. Disponível em: [http://forumeja.org.br/gt18/files/LEAO.pdf\\_9.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/LEAO.pdf_9.pdf). (Acesso em 09/02/2011).

LIMA, Marcelo. Política de Educação Profissional para o Estado do Espírito Santo: perspectiva do Seminário estadual. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Org.). **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória, SEEB/SEDU, 2004. p. 221-258.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, nº 14. Agosto, 1945. p. 169-185.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. In: *Coleção Os Pensadores*. Trad. de Carlos Bruni. São Paulo: Victor Civita. 1978.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. V. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim do Salto para o futuro**. Nº 16, Set/2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf> (Acesso em 30/09/2009).

\_\_\_\_\_. **Privatização do ensino nos anos 90**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%205.pdf>. (Acesso em 30/09/2009).

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de jovens e adultos no percurso da política educacional e a afirmação do direito à educação. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Org.). **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória, SEEB/SEDU, 2004. p. 130-145.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. **O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf>. (Acesso em 01/11/2011)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar Curitiba**, n. 29, p 83-100, 2007. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 1999. N° 12.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudança. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação para quem?** Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE n° 11/2000. 2007. Texto mimeo.

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar Curitiba**, n. 29, p 29-45, 2007. Editora UFPR.

SANTOS, Marcilene Fraga dos. **O trabalho como dimensão de formação na proposta de reestruturação do ensino noturno do município da Serra**. Monografia. (Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos). Instituto Federal do Espírito Santo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso *et al.* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abr. 2007, v. 12, n. 34. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório bimestral de acompanhamento do Ensino Fundamental Regular em Ciclos**. Prefeitura Municipal da Serra: mar/abr 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Reestruturação do Ensino Fundamental Regular em Ciclos**. Prefeitura Municipal da Serra: 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Acompanhamento do Ensino Fundamental Regular Noturno em Ciclos (2007-2008)**: Balanço e Perspectivas. Serra: Prefeitura Municipal da Serra: 2008.

\_\_\_\_\_. **Agenda 21**: plano estratégico 2007-2027. Serra: Prefeitura Municipal da Serra: 2008. 167 p.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Educação do Espírito Santo; Secretária Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico dos cursos de Formação Inicial e Continuada – PROEJA-FIC em Eletricidade Básica Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de EJA**. Acordo de Cooperação IFES Campus Serra e Prefeitura Municipal da Serra: 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Educação do Espírito Santo; Secretária Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico dos cursos de Formação Inicial e Continuada – PROEJA-FIC em Informática Básica Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de EJA**. Acordo de Cooperação IFES Campus Serra e Prefeitura Municipal da Serra: 2009.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. **Reencantando a vida**: movimentos instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais e educacionais no município da Serra – Espírito Santo. 2008. 372 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória/ES, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: a subalternidade reiterada. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói/RJ, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**ANEXOS**

## ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR – OPERADOR DE COMPUTADORES

	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS (SEMESTRES)		CARGA HORÁRIA
		1º	2º	
<b>FORMAÇÃO GERAL (ÁREAS DO CONHECIMENTO)</b>	Língua Portuguesa	120h	120h	240h
	Artes	40h	40h	80h
	Educação Física	40h	40h	80h
	Matemática	120h	120h	240h
	História	80h	80h	160h
	Geografia	80h	80h	160h
	Ciências	80h	80h	160h
	Ensino Religioso	40h	40h	80h
	Inglês	40h	40h	80h
<b>SUBTOTAL 1</b>		<b>640h</b>	<b>640h</b>	<b>1280h</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE INFORMÁTICA BÁSICA</b>	<b>Módulo I</b>			
		1º	2º	CH
	Introdução à Informática	30h	-	60h
	Ética, Cidadania e Comunicação	30h	-	
	<b>Módulo II</b>			
	Sistemas Operacionais	-	30h	60h
	Fundamentos de Processamento de Dados	-	30h	
	<b>Módulo III</b>			
	Montagem e Manutenção de Computadores	60h	-	60h
	<b>Módulo IV</b>			
	Aplicativos Computacionais e Internet	-	30h	60h
<b>SUBTOTAL 2</b>		<b>120h</b>	<b>120h</b>	<b>240h</b>
<b>SUBTOTAL 1</b>		<b>640h</b>	<b>640h</b>	<b>1280h</b>
<b>SUBTOTAL 2</b>		<b>120h</b>	<b>120h</b>	<b>240h</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>760h</b>	<b>760h</b>	<b>1520h</b>

1. Hora-aula de 60 minutos
2. Dias letivos = 200 dias anual: Carga horária diária: 4h
3. As aulas de formação geral serão ministradas na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Vila Nova de Colares de Segunda à Sexta no turno noturno, exceto a quarta-feira.
4. As aulas de formação profissional serão ministradas as quartas-feiras no Ifes – Campus Serra no turno noturno.



## ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR – ELETRICISTA DE INSTALAÇÕES

	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS (SEMESTRES)		CARGA HORÁRIA	
		1º	2º		
<b>FORMAÇÃO GERAL (ÁREAS DO CONHECIMENTO)</b>	Língua Portuguesa	120h	120h	240h	
	Artes	40h	40h	80h	
	Educação Física	40h	40h	80h	
	Matemática	120h	120h	240h	
	História	80h	80h	160h	
	Geografia	80h	80h	160h	
	Ciências	80h	80h	160h	
	Ensino Religioso	40h	40h	80h	
	Inglês	40h	40h	80h	
	<b>SUBTOTAL 1</b>		<b>640h</b>	<b>640h</b>	<b>1280h</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE INSTALAÇÕES ELÉTRICAS</b>		1º	2º	CH	
	<b>Módulo I</b>				
	Introdução à Informática	30h	-	60h	
	Ética, Cidadania e Comunicação	30h	-		
	<b>Módulo II</b>				
	Eletricidade Básica	-	30h	60h	
	Segurança do Trabalho	-	30h		
	<b>Módulo III</b>				
	Instalações Elétricas	60h			
	<b>Módulo IV</b>				
Comandos Elétricos	-	60h	60h		
<b>SUBTOTAL 2</b>		<b>120h</b>	<b>120h</b>	<b>240h</b>	
<b>SUBTOTAL 1</b>		<b>640h</b>	<b>640h</b>	<b>1280h</b>	
<b>SUBTOTAL 2</b>		<b>120h</b>	<b>120h</b>	<b>240h</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>760h</b>	<b>760h</b>	<b>1520h</b>	

### Observações:

1. Hora-aula de 50 minutos
2. Dias letivos = 200 dias anual: Carga horária diária: 4h
3. As aulas de formação geral serão ministradas na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Vila Nova de Colares de Segunda à Sexta, exceto a quarta-feira.
4. As aulas de formação profissional serão ministradas as quartas-feiras no Ifes – Campus Serra.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista (Gestores do Programa)**

1. Como foi o processo de implementação do PROEJA-FIC no município da Serra?
2. Como você avalia a estrutura do Programa?
3. Como foi o seu envolvimento na elaboração do Projeto Pedagógico do PROEJA-FIC?
4. Como você avalia o envolvimento dos alunos neste Programa?
5. E o envolvimento dos professores?
6. Faça um comparativo, das turmas de 2010 com as de 2011?
7. Quais os desafios do PROEJA-FIC na escola?
8. Que sugestões você teria para a gestão do Programa?

## **APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (Professores)**

1. Como você avalia a implementação do PROEJA-FIC no município?
2. Você teve acesso ao Documento Base e ao Projeto Pedagógico do PROEJA-FIC?
3. Como você vê a proposta de currículo integrado do Programa?
4. Você avalia que foi possível alcançar o objetivo da integração? Por quê?
5. Como você avalia seu envolvimento no Programa?
6. Como você avalia a estrutura do Programa?
7. Avalie a parceria com o IFES?
8. O Programa prevê a formação de professores, como você avalia esse processo?
9. O Programa atende as expectativas dos alunos? Em que sentido?